

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***PROPUESTA DE TALLER DESDE EL
TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS
LENGUAS: LAS PALABRAS COMPLEJAS***

Edurne VIDADOR BARBERENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Edurne VIDADOR BARBERENA

Título

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Departamento

Filología y didáctica de la lengua

Curso académico

2016/2017

Resumen

En el currículo de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra se ha presentado el *Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)* con el objetivo de unificar e integrar la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Los objetivos y planteamientos del TIL son necesarios para desenvolverse en el mundo y en la sociedad multilingüe en la que nos encontramos. A pesar de las críticas recibidas, consideramos que tanto las habilidades de traducción de los hablantes bilingües como la traducción pedagógica pueden ser una buena herramienta para que los alumnos perciban las lenguas en ese contexto multilingüe y para impulsar en ellos la reflexión metalingüística e interlingüística. Así pues, nuestra propuesta didáctica se fundamenta en la realización de un taller donde el alumnado debe reflexionar sobre las palabras complejas desde una perspectiva contrastiva-comparativa y de tipo exploratorio.

Palabras clave: Tratamiento Integrado de las Lenguas; traducción; taller; reflexión metalingüística-interlingüística; palabras complejas.

Abstract

In the secondary education curriculum of the Autonomous Community of Navarra, it has presented the *Integrated Treatment of Languages (TIL)* in order to reach an integrated and united point of view in the language's learning and teaching processes. The TIL's aims and approaches are essential so that we live thought this multilingual society and world. Although the use of translation has been criticised lately, we consider that could be an appropriate learning tool so that students notice this multilingual society and so that they reflect about the languages they know and speak. Therefore, our proposal involves a workshop where students must reflect about compound and derived words adopting a comparative and contrastive perspective and basing on the exploratory learning.

Keywords: Integrated Treatment of Languages; translation; workshop; metalingual and interlingual reflection; compound and derived words.

Laburpena

Nafarroako Foru Komunitatean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako curriculumean, *Hizkuntzen Trataera Bateratua (HTB)* aurkeztu dute hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza bateratzeko asmotan. HTB-ren planteamenduak eta helburuak gaur egungo mundu eta gizarte eleanitzean ongi moldatzeko ezinbestekoak direla esan daiteke. Bestalde, azken urteotan itzulpengintza asko kritikatu badute ere, tresna aproposa izan daiteke, alde batetik, ikasleek hizkuntzak testuinguru eleanitz batean hauteman ditzaten eta bestetik, hizkuntzaren edo hizkuntzen arteko hausnarketa egin dezaten. Horrenbestez, gure proposamen didaktikoa tailer batean oinarrituko da. Tailer horretan, ikuspegi kontrastibo edo konparatzailea hartuz eta miatze-ikaskuntza baliatuz, ikasleek hitz eratorri eta elkartuen inguruan hausnartuko dute.

Hitz gakoak: Hizkuntzen Trataera Bateratua; itzulpengintza; tailerra; hausnarketa metalinguistikoa-interlinguistikoa; hitz eratorriak eta elkartuak.

Índice

1. Marco teórico	1
1.1. Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)	1
1.1.1. Aclarando conceptos: definición	1
1.1.2. Pioneros y propulsores del <i>TIL</i>	1
1.1.3. <i>TIL</i> en Navarra	4
1.2. La traducción como método de enseñanza y aprendizaje de lenguas	6
1.2.1. La traducción pedagógica	6
1.2.2. La traducción como habilidad de los bilingües	8
1.3. La enseñanza y aprendizaje de la gramática	9
1.3.1. La conciencia lingüística	11
1.3.2. La reflexión metalingüística e interlingüística	12
1.3.2.1. La perspectiva contrastiva	13
1.3.2.2. El trabajo cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento	13
1.3.2.3. El profesor como guía	14
2. Metodología	15
2.1. La selección de la muestra	15
2.2. La técnica de recogida de datos	18
2.3. La codificación de datos: el método y las variables.	19
3. Propuesta didáctica	20
3.1. Objetivos generales	20
3.2. Justificación dentro del currículo <i>TIL</i> del Gobierno de Navarra (2007)	20
3.2.1. Objetivos	20
3.2.2. Contenidos	21

3.3. Metodología empleada en el taller de actividades	22
3.4. Organización de las sesiones y aplicación de las actividades	24
3.4.1. Grupo experimental	24
3.4.1.1. Sesión I. Actividades introductorias y de repaso (I)	24
3.4.1.2. Sesión II. Actividades introductorias y de repaso (II). Actividades de reflexión metalingüística.	27
3.4.1.3. Sesión III. Composición de un cuento con palabras derivadas y compuestas	29
3.4.1.4. Sesión IV. Traducción del cuento al euskera	31
3.4.1.5. Sesión V. Actividades de reflexión interlingüística	32
3.4.1.6. Sesión VI. Encuesta final y recapitulación	33
3.4.2. Grupo de control	34
4. Resultados	35
4.1. Encuesta inicial	36
4.1.1. Grupo de control	36
4.1.1.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje	36
4.1.1.2. La reflexión sobre las lenguas	37
4.1.2. Grupo experimental	39
4.1.2.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje	39
4.1.2.2. La experiencia con la traducción	40
4.1.2.3. La reflexión sobre las lenguas	40
4.1.3. Análisis comparativo y contrastivo	42
4.2. Datos obtenidos del taller	43
4.2.1. Grupo de control	44
4.2.1.1. Tareas a papel	44
4.2.1.2. Diálogo exploratorio	48

4.2.2. Grupo experimental	53
4.2.2.1. Tareas a papel	53
4.2.2.2. Diálogo exploratorio	58
4.2.3. Análisis comparativo y contrastivo	63
4.3. Encuesta final	65
4.3.1. Grupo de control	65
4.3.1.1. La reflexión sobre las lenguas	65
4.3.1.2. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje	66
4.3.2. Grupo experimental	67
4.3.2.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje	67
4.3.2.2. La experiencia con la traducción	68
4.3.2.3. La reflexión sobre las lenguas	69
4.3.3. Análisis comparativo y contrastivo	71
5. Valoración del taller por parte del alumnado	71
5.1. Grupo de control	71
5.2. Grupo experimental	73
Conclusiones y cuestiones abiertas	75
Referencias	79
Anexos	85
Anexo I. Encuesta inicial	85
Anexo II. Taller	95
Anexo III. Encuesta final	105

INTRODUCCIÓN

En el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Bauman (2008) explica que la historia de la educación ha estado plagada de periodos críticos en los cuales se ha hecho evidente que los métodos o las estrategias probadas y aparentemente confiables han perdido contacto con la realidad y exigen una modificación.

Actualmente podríamos afirmar que nos encontramos en un periodo así. Así, el desafío al que el sistema educativo se enfrenta es bastante considerable: por una parte, en este mundo donde predominan los avances de la tecnología e información, el conocimiento y la sabiduría quedan enseguida obsoletos y sin valor alguno (Bauman, 2008); por otra parte, pero en relación con ese mundo y esa sociedad, el multilingüismo y la multiculturalidad están a la orden del día.

Dicho esto, es necesario que los gobiernos centrales y autonómicos, los centros educativos (escuelas e institutos) y los docentes encargados de impartir la asignatura de Lengua (materna, segunda o extranjera), realicen cambios organizativos y metodológicos para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual: estos tienen que facilitar a los hablantes bilingües y multilingües el dominio de esas lenguas para que los alumnos se desarrollen social y personalmente como corresponde (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruiz Pérez, 2012).

En la Comunidad Foral de Navarra, concretamente, el castellano y el euskera conviven en cooficialidad y, por otra, el inglés, el francés o el alemán se consideran lenguas extranjeras (Gobierno de Navarra, 2007). Aunque el euskera cada vez goza de mejor salud, hemos creído conveniente centrar este proyecto en las dos lenguas cooficiales de la comunidad, ya que muchas veces a favor del progreso, se olvidan las lenguas autonómicas y autóctonas e, incluso, las minoritarias.

Uno de los mayores problemas está en que el profesorado de los departamentos de Lengua apenas tiene contacto alguno en cuanto a las materias o a los contenidos impartidos (Guasch, 2008). Aunque las lenguas cuentan con más aspectos comunes que los que los separan (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruiz Pérez, 2012), se repiten constantemente los contenidos en las aulas de Lengua. Por citar un

ejemplo, ¿cuántas veces hemos dado las palabras derivadas y las compuestas en las asignaturas de lengua durante los cuatro cursos de Educación Secundaria? Para darle solución a este problema, concretamente, se creó el *Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)*, el cual será un pilar fundamental en el presente trabajo.

Por otro lado, en este contexto multilingüe, ha surgido también otra discusión en torno al lugar que ocupa la gramática (Zayas, 2006). De modo que la enseñanza y aprendizaje de la gramática no debería suponer la transmisión explícita de las normas del código lingüístico sin finalidad aparente por parte del profesor. Al contrario, la prioridad debe recaer en el uso del sistema lingüístico y en la actividad metalingüística y, si se quiere dar un paso más allá hacia el multilingüismo, en la actividad interlingüística (Guasch, Gracia y Carrasco, 2006). En este proceso, las habilidades de traducción de los bilingües (el *saber natural contrastivo*) y la *traducción pedagógica* pueden resultar de gran ayuda.

Al respecto, nos gustaría añadir que últimamente se han publicado diversos trabajos de esta índole, tales como los de Guasch, Gracia y Carrasco (2006) o Rosselló (2011) basados en la reflexión metalingüística e interlingüística sobre el código lingüístico, y los de Ugalde (2013) y Taberna (2015) siguiendo la perspectiva textual y comunicativa. Aunque se percibe el deseo de cambiar el sistema educativo, creemos que las actividades propuestas tanto por los docentes como por las editoriales (libros de texto) siguen esquemas bastante tradicionales. Por eso, quisiéramos aportar nuestro granito de arena para que el sistema educativo poco a poco se adecue a los requerimientos de la sociedad y mundo actuales.

El objetivo que buscamos cumplir, pues, con este Trabajo de Fin de Máster, es realizar una propuesta didáctica que aborde la enseñanza-aprendizaje de las palabras complejas desde el punto de vista del Tratamiento Integrado de las Lenguas y de la gramática pedagógica. Teniendo en cuenta la lengua materna (castellano) y la segunda lengua (euskera) de la muestra elegida, nos proponemos fomentar el trabajo cooperativo y el aprendizaje de tipo exploratorio e impulsar la reflexión metalingüística e interlingüística, es decir, hacer que los alumnos descubran, por una parte, el funcionamiento y los mecanismos que intervienen en las palabras complejas de su lengua materna y, por otra, las semejanzas y diferencias que tienen estos con su

segunda lengua. Como último objetivo, nos proponemos demostrar que, a pesar de las críticas recibidas, la traducción puede ser un buen método e incluso, una herramienta fundamental en el aprendizaje-enseñanza de las lenguas, sobre todo, para reflexionar sobre la gramática de varias lenguas simultáneamente.

En relación con los objetivos propuestos, se encuentran las hipótesis previas a la realización de la propuesta didáctica, las cuales se podrían resumir en estos cuatro puntos:

1. Los alumnos no están acostumbrados a participar activamente en la construcción de su aprendizaje.
2. Los alumnos no suelen reflexionar (ni metalingüísticamente ni interlingüísticamente) sobre las lenguas que conocen.
3. La traducción pedagógica puede ser un buen instrumento para impulsar esa reflexión.
4. Los alumnos apenas realizan actividades de carácter interlingüístico.

Por lo tanto, podríamos decir que el presente trabajo no podría comprenderse sin la fundamentación teórica aportada por el Tratamiento Integrado de las Lenguas, la traducción (tanto la pedagógica como la basada en el saber natural contrastivo) y la enseñanza-aprendizaje de la gramática (también, pedagógica).

Así, presentaremos en el primer apartado el marco teórico en el que hemos basado este proyecto: en primer lugar, trataremos sobre el Tratamiento Integrado de las Lenguas (punto 1.1), después de aclarar en qué consististe el TIL y a qué acepción del término nos referimos, hablaremos sobre los pioneros y propulsores de dicha propuesta, haremos referencia al currículo TIL presentado por el Gobierno de Navarra (2007) y citaremos los trabajos realizados recientemente en torno a este; en segundo lugar, abordaremos la traducción desde la perspectiva de herramienta o método de aprendizaje-enseñanza de lenguas (punto 1.2): hablaremos sobre la traducción pedagógica y de las habilidades de traducción de los hablantes multilingües (saber natural contrastivo); en tercer lugar, expondremos algunos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la gramática (punto 1.3): trataremos sobre el debate suscitado en torno a esta y sobre su evolución en términos pedagógicos. Dentro del Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

punto de vista de la gramática pedagógica, hablaremos de la *conciencia lingüística* y de cómo se puede abordar su aprendizaje-enseñanza. Después de situar nuestra propuesta didáctica en planteamientos teóricos, nos dispondremos a explicar la metodología empleada (punto 2) donde haremos referencia a la muestra, a la técnica de recogida de datos y a la codificación de las variables. A continuación, desde el punto de vista pedagógico, nos centraremos en los apartados más interesantes, ya que comenzaremos a exponer nuestra propuesta didáctica (punto 3) y los resultados obtenidos gracias a esta (punto 4). Por último, llegará el turno de las valoraciones realizadas por los alumnos (punto 5) que han participado en esta propuesta y las conclusiones (punto 6) sobre el trabajo realizado.

1. MARCO TEÓRICO

1. 1. Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)

1.1.1. Aclarando conceptos: definición

Antes de nada, creemos que es necesario explicar qué es y en qué consiste el Tratamiento Integrado de Lenguas, en adelante, TIL. Aunque sus inicios se remontan a los años 70, es actualmente cuando está extendiéndose y cogiendo más fuerza que nunca en función de los resultados de las investigaciones realizadas acerca del aprendizaje de las lenguas, del concepto de transferencias de aprendizajes entre las lenguas, de la necesidad de programar simultáneamente los aprendizajes (tanto los lingüísticos como los no lingüísticos) y de la extensión de la enseñanza bilingüe y trilingüe (Ruiz Pérez, Apraiz y Pérez Gómez, 2011:151) en la sociedad y en los centros educativos.

Ruiz Pérez, Apraiz y Pérez Gómez (2011:153) explican que el TIL puede tener dos acepciones, es decir, que este tratamiento puede comprenderse de dos maneras diferentes: en primer lugar, en las comunidades bilingües, con dos lenguas cooficiales y una o dos lenguas extranjeras en el currículo, el TIL haría referencia a la programación consensuada entre las lenguas vehiculares en un centro educativo; en segundo lugar, en las comunidades monolingües, con objetivo de impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras, este tratamiento se centraría en la enseñanza integrada de la asignatura de Lengua y de contenidos curriculares de áreas no lingüísticas.

En nuestro caso, teniendo en cuenta, por una parte, que Navarra es una comunidad bilingüe, con dos lenguas cooficiales (euskera y castellano) y teniendo en cuenta que queremos realizar una pequeña propuesta para trabajar las palabras complejas en ambas lenguas integradamente, queda claro que nos moveremos en torno a la primera acepción.

1.1.2. Pioneros y propulsores del TIL

En palabras de Noguerol (2008:12) en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas siempre han existido dos puntos de vista contrarios: por un lado, la que trata

la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas como una competencia específica y aislada, es decir, la que propone que las lenguas deben aprenderse cada una por su lado, aisladamente, para que no dificulte el dominio de las lenguas y para que no haya interferencia lingüística alguna; por otra parte, aquella que se refiere al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua como una competencia plurilingüe, de modo que es posible aprender y enseñar las lenguas relacionadas las unas con las otras, provocando transferencias positivas entre ellas.

A su vez, Salazar (2006) hace mención de esta polémica cuando trata sobre la *Interdependencia y transferencia* entre la lengua materna y la segunda lengua o la lengua extranjera: en primer lugar, según el punto de vista del Conductismo y del Estructuralismo Lingüístico, el contacto entre lenguas puede ser nocivo e interfiere negativamente en el proceso de aprendizaje de otras lenguas, por lo tanto, se sitúa a favor de dejar a un lado los conocimientos y las experiencias adquiridas en la lengua materna; en segundo lugar, se dice que los conocimientos formales, cognitivos y académicos adquiridos en la lengua materna pueden ser transferidos y pueden ser beneficiosos a la hora de aprender y enseñar otras lenguas. Así, el TIL pertenecería a esa segunda acepción, es decir, a aquella que se refiere a la competencia plurilingüe y a la interferencia positiva en el aprendizaje y en la enseñanza entre lenguas.

Por otra parte, como hemos comentado en el punto 1.1.1, aunque el TIL pueda parecer una novedad y una innovación en el mundo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, sus orígenes se remontan a hace más de 40 años.

Al respecto, Noguero (2008:12) especifica que el concepto de la didáctica integrada de lenguas surge en 1972 en un simposio organizado por la Comisión Europea. En él, se trata la idea y la necesidad de coordinar las actividades pedagógicas y fundamentar su enseñanza en principios lingüísticos comunes. Sin embargo, Guasch (2011:97) explica que las primeras semillas del TIL las plantó Hawkins, en 1974, pues proponía la creación de una asignatura puente donde los aspectos lingüísticos adquiridos con la primera lengua fuesen utilizados también para el aprendizaje de nuevas lenguas. Años más tarde, en 1980, Roulet también trataba sobre la dificultad que suponía para los escolares la descoordinación entre la enseñanza de la lengua materna y las segundas lenguas y proponía una misma área para mejorar la enseñanza

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

y el aprendizaje de las lenguas (Guasch 2011:97).

Fue en esta década también, concretamente en 1981, cuando Cummins propuso la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* y a su vez, en 1983, la *Competencia Subyacente Común* (Vila 2006; Salazar 2006).

En palabras de Vila (2006:4), partiendo de numerosos datos empíricos obtenidos de varias investigaciones, Cummins (1989) propone que *“en la medida que la instrucción en Lx es efectiva para promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá si existe una exposición adecuada a la Ly y una motivación adecuada para aprender la Ly”*. Respeto a lo comentado, Salazar (2006:7) apunta que, si la enseñanza en una determinada lengua es efectiva, se puede producir la transferencia de los contenidos de dicha lengua a otra lengua; la única condición sería que siempre haya una adecuada exposición y motivación hacia el aprendizaje de esta.

Por lo tanto, Cummins (1981) trata sobre la bidireccionalidad de la transferencia de las habilidades lingüísticas, es decir, la transferencia de las habilidades tanto de L1 a L2 como de la L2 a L1. En este sentido, Cummins (1983) niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas que domina una persona bilingüe y propone la existencia de una competencia subyacente común a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe (Vila 2006:4).

Esta misma concepción de la competencia plurilingüe se puede apreciar en el *Marco Común de Referencia Para Las Lenguas*, en adelante, *MCER*:

“El individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto” (Consejo de Europa, 2002:4).

Por último, Ruiz Pérez, Apraiz y Pérez Gómez (2011) remarcan que la LOGSE primero y la LOE después han incluido en sus planteamientos la necesidad de integrar

y coordinar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En la década de los 90, las comunidades autónomas del País Vasco y Valencia fueron las pioneras en tratar de implantar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas curriculares de una manera global, común e integradora. Sin embargo, en palabras de Guasch (2008), no parece que haya dado grandes frutos. Al parecer, las causas de tal circunstancia serían las siguientes:

- La escasa y poca coordinación existente entre los docentes de la Educación Secundaria.
- La falta de instrumentos teóricos y prácticos para poder realizar propuestas integradoras y coordinadas.
- El uso de diferentes metodologías entre la enseñanza de primeras lenguas y lenguas extranjeras.
- Las creencias tradicionales acerca del aprendizaje de lenguas, es decir, pensar que el multilingüismo es la suma de cada una de las lenguas por separado.
- La influencia que han tenido tanto los prejuicios lingüísticos como las políticas lingüísticas del estado.

Por último, Silva Valdivia (2008:67) comenta que la formación del profesorado es insuficiente y desviada de los objetivos plurilingües e integradores buscados. Además, cree que sería conveniente organizar el currículo de otra manera, de modo que se potencie más la visión integradora de los aprendizajes lingüísticos.

Todos estos factores, pues, han podido influir negativamente en la implantación del TIL en centros educativos. A continuación, presentaremos algunos aspectos relacionados con el TIL en la Comunidad Foral de Navarra.

1.1.3. TIL en Navarra

Hace algunos años, en el Currículo de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, se presentó el Tratamiento Integrado de las Lenguas (Gobierno de Navarra, 2007) donde se buscaba un enfoque común e integrado de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. El objetivo de dicho currículo es el de preparar al alumnado para vivir en una realidad internacional, multicultural y multilingüe. Sin embargo, Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

actualmente, es el Decreto Foral 24/2015 el que está en vigor en la Comunidad Foral.

Como hemos comentado anteriormente, el currículo de la Comunidad Foral de Navarra cuenta con la presencia de diferentes lenguas: por una parte, el castellano y el euskera conviven en cooficialidad y, por otra, el inglés, el francés o el alemán son lenguas extranjeras. Es por eso que el Gobierno de Navarra (2007) subraya la necesidad de trabajar coordinadamente e integradamente con todas ellas.

Siguiendo el punto de vista del TIL, un currículo integrado puede tener muchas ventajas de cara al aprendizaje y la enseñanza de lenguas: facilita la complementariedad de los aprendizajes, el trabajo contrastivo entre los aspectos lingüísticos específicos de cada lengua y la transferencia, aplicación y generalización de lo aprendido en una lengua a las otras, es decir, la integración permite evitar contradicciones y repeticiones innecesarias. (Gobierno de Navarra 2007).

Por lo tanto, según el Gobierno de Navarra (2007) un currículo integrado puede ayudar a la capacidad lingüística de los hablantes pues permite la comparación y el contraste entre lenguas y la interacción entre ellas. De modo que lo que se aprende en cada lengua incrementa la conciencia metalingüística y ayuda al desarrollo cognitivo.

Este enfoque integrador y coordinado elegido por el Gobierno de Navarra (2007) se ha basado en el MCER (2002), ya que este proporciona la base común para la elaboración de programas de lenguas. Este marco describe de una forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes para poder comunicarse, es decir, qué conocimientos y qué destrezas tienen que desarrollar para que la comunicación siempre sea efectiva. Entre los muchos objetivos que tiene este Marco cabe destacar:

“Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (...) y que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua

y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación”. (Consejo de Europa, 2002:2).

Se refiere también al enfoque plurilingüe:

“El individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto”. (Consejo de Europa, 2002:4)

A su vez, es muy interesante saber que este enfoque está destinado a la acción:

“Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar”. (Consejo de Europa, 2002:9)

De todas maneras, creemos que estos objetivos y estos planteamientos, salvo algunas notables excepciones en algún centro educativo o algunas excelentes propuestas de investigación (Ugalde 2013 y Taberna 2015), se han quedado en la teoría; puesto que no nos parece que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se desarrollen de una manera unificada e integradora en los centros educativos. Es por eso que este trabajo quisiera demostrar que es posible realizar pequeñas prácticas en el aula.

1.2. La traducción como método de enseñanza y aprendizaje de lenguas

1.2.1. La traducción pedagógica

En palabras de Rosario Hernández (1996:249), la traducción ha sido infravalorada debido a los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, ya que estos se han centrado en los efectos negativos o en las interferencias negativas entre

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

la L1 y la L2. Sin embargo, como hemos visto en el punto 1.1.2, hay investigadores que opinan que no hay ruptura total entre la lengua materna y la segunda lengua.

A su vez, García Castañón (2014) explica que la causa de este desprecio también puede deberse al método de gramática-traducción. Este método consiste en realizar traducciones literales de oraciones y de textos escritos. Por eso, la competencia lingüística se centra en el estudio y memorización de las reglas gramaticales o en el aprendizaje de vocabulario.

A partir del método gramática-traducción, se han perfeccionado y confeccionado diversos métodos (García Medall, 2001) de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En primer lugar, el *método directo* pone el énfasis en las destrezas orales y auditivas. Este método rechaza el uso de la L1 en clase de L2 y desprecia la traducción ya que considera que toda interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2 es negativa. En segundo lugar, el *método audio-lingual* se basa en la repetición de estructuras. Para evitar las inferencias, se presentan huecos para crear automatismos en el aprendizaje de la L2. Los defensores de este método consideran que la traducción ha de ser un ejercicio avanzado. Por último, *el método comunicativo* da prioridad la comunicación y admite que la traducción tenga un valor pedagógico siempre que haya un buen dominio de la L1.

El método comunicativo, pues, admitiría la llamada traducción pedagógica. Rosario Hernández (1996:249) explica que la traducción pedagógica es aquella que tiene fines específicos. Dicho en otras palabras, la traducción sería una actividad didáctica con el objetivo de perfeccionar la lengua a través de la manipulación de textos, del análisis contrastivo y de la reflexión consciente. De modo que permitiría trabajar conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos en varias lenguas (Rosario Hernández, 1996) simultáneamente.

Según Pintado Gutiérrez (2012:343), la traducción pedagógica puede resultar una herramienta muy útil en el aula ya que puede desarrollar en el alumnado la conciencia interlingüística y puede suponer una actividad contrastiva beneficiosa entre las lenguas que conoce: ayuda a comprender mejor la naturaleza de la lengua nativa y supone un ejercicio de conciencia del estudiante.

A la hora de realizar la traducción, Rosario Hernández (1996) opina que es fundamental que el docente tenga claro cuál es el objetivo de esa actividad: el docente debe transmitir y explicar a sus alumnos en qué consiste esa actividad para que estos no perciban la traducción como algo inútil. Si la función y la finalidad de esta queda clara, resultará más fácil fomentar el desarrollo cognitivo y la reflexión sobre el propio aprendizaje en el alumnado.

De todas maneras, a la hora utilizar la traducción pedagógica, es necesario tener en cuenta ciertos aspectos (Rosario Hernández, 1996:250):

- La traducción requiere de un cierto dominio de la L2.
- El grupo de estudiantes debe tener la misma L1 y la misma L2 para aprender.
- El grupo debe estar formado por estudiantes adultos o de cierta edad pues el proceso de reflexión y de análisis al que son sometidos durante el proceso de traducción exige una serie de capacidades intelectuales y cognitivas.

Para finalizar y siguiendo el punto de vista de Rosario Hernández (1996), el MCER (Consejo de Europa, 2002) hace muchas referencias a la traducción con fines didácticos y específicos: la traducción aparece junto con el término “interpretación” y ambos componen la “mediación”. Por tanto, en el MCER la traducción es considerada una actividad interlingüística.

1.2.2. La traducción como habilidad de los bilingües

Escandell y Leonetti (2011:76) perciben los países multilingües como un abanico de oportunidades para realizar la comparación entre lenguas, ya que los alumnos suelen conocer y utilizar las lenguas cooficiales de la comunidad autónoma donde residen; por eso, opinan que es interesante aprovechar ese conocimiento para descubrir cómo funcionan los mecanismos lingüísticos de dichas lenguas. Es decir, percibir las semejanzas y las diferencias entre las lenguas puede proporcionar un buen contexto para comprender los aspectos estructurales de una o de varias lenguas a la vez.

En este sentido, Guasch, Grácia y Carrasco (2006) creen que la capacidad de los multilingües de establecer comparaciones (equivalencias, similitudes, diferencias) entre lenguas tiene una de sus expresiones más significativas en las habilidades de traducción; puesto que la primera lengua pasa a ser el patrón a partir del cual se interpretan las estructuras morfo-sintácticas de la segunda lengua.

En estas directrices, basándose en el trabajo de Grosjean (1982), Álvarez de la Fuente (2007:102) comenta que existe una gran relación entre la competencia bilingüe y las habilidades de traducción. Al respecto, Bialystok (2001) opina que la habilidad de traducción podría ser una habilidad metalingüística y comunicativa para los bilingües, puesto que les permite utilizar dos lenguas en una conversación y representar de una manera explícita y controlada los aspectos de la estructura lingüística de las lenguas que conocen (Álvarez de la Fuente, 2007:103).

Al respecto, García Medall (2001) trata sobre un *saber natural contrastivo*, el cual hace referencia a la estrategia de traducción empleada para mejorar las capacidades cognitivas y lingüísticas de los hablantes. Teniendo en cuenta las palabras de Hernández Sacristán (1994, 1996, 1999), García Medall (2001) comenta que esa intuición se debe al carácter polisistémico de la lengua y que aparece cuando hay lenguas en contacto o cuando hay variedades de una misma lengua. Por tanto, la comparación entre lenguas o entre variantes de una lengua es una actividad práctica y se refleja en las actividades de traducción. Cuando se traduce o se aprende una segunda lengua, los hablantes utilizan varios mecanismos para contrastar esas lenguas.

Por último, García-Medall (2001) argumenta que los individuos multilingües difieren positivamente de los monolingües en cuanto a su competencia lingüística y en cuanto a su habilidad para aprender otras lenguas. De este modo, la traducción es un ejercicio cognitivo muy completo, porque aumenta la conciencia metalingüística y porque permite acceder a ellas con mayor eficacia.

1.3. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

La enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria es una tarea compleja y difícil en palabras de Lomas (2007) debido a determinados aspectos filológicos y a causa del objetivo de la educación lingüística. Dicho en otras palabras, el estudio de la

lengua se aborda desde diferentes perspectivas y enfoques haciendo imposible que estos compartan intereses y métodos de análisis.

Al hilo de estas dificultades, Guasch, Grácia y Carrasco (2006) apuntan que el aprendizaje y la enseñanza de la gramática siempre ha sido objeto de debate y controversia debido a la concepción sobre el sistema lingüístico y a las diversas opiniones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Este debate sobre la utilidad de la gramática ha generado dos posiciones (Lomas, 2007) completamente opuestas: por una parte, hay quienes piensan que el aprendizaje y la enseñanza de la gramática es inútil para abordar las competencias lingüísticas-discursivas; por otra parte, quienes creen que el estudio de la gramática es fundamental para desarrollar dichas competencias.

Dejando a un lado ese debate, se podría considerar que tradicionalmente la enseñanza se ha orientado al estudio formal o al estudio de la estructura interna de la lengua, es decir, al estudio de conceptos morfológicos, sintácticos y léxicos (Lomas, 2007) de una manera totalmente descontextualizada y disfuncional.

Hoy en día, es el enfoque comunicativo el que está tomando fuerza (Zayas, 2011), es decir, si tradicionalmente la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se ha centrado en el código lingüístico, actualmente la prioridad recae en el uso, en el conocimiento y en la actividad metalingüística de estas.

Ruiz Bikandi y Vera Hidalgo (2004) afirman que este cambio deriva del desarrollo, de la creación y del auge de nuevas corrientes de reflexión lingüística que dan prioridad a la función comunicativa en el discurso y en el contexto. De modo que los conocimientos gramaticales están al servicio de los procesos comunicativos y a la comprensión de los sistemas lingüísticos.

Se trata, pues, de una gramática práctica o pedagógica (Ruiz Bikandi y Vera Hidalgo, 2004; Zayas, 2004) con el objetivo de suscitar la observación y el análisis de las producciones verbales y la reflexión sobre la lengua. Dicho en otras palabras, se busca impulsar el debate y la discusión sobre las reglas de la lengua y descubrir el sentido y la forma de estos a partir de textos: se busca integrar el uso y la reflexión lingüística en diferentes usos sociales.

Por lo tanto, como explican Manresa y Durán (2011:204), la enseñanza y el aprendizaje de la gramática se puede entender en dos sentidos: en primer lugar, el estudio de la gramática como medio para mejorar la producción o la interpretación de los textos y, en segundo lugar, el estudio de la gramática para llegar a la reflexión sobre algún aspecto del código, observando y sistematizando un concepto gramatical o realizando una comparación entre las lenguas.

Aunque poco a poco se está notando este cambio metodológico, Ruiz Bikandi y Vera Hidalgo (2004:9) afirman que este carácter descriptivo de la gramática sigue estando bastante presente en las actividades propuestas en los libros de texto y en aquellas que el profesor propone a los alumnos.

1.3.1. La conciencia lingüística

Tolchinsky (2011) afirma que la lengua no solo se puede considerar un instrumento de comunicación, puesto que también puede ser un instrumento de aprendizaje. Concretamente, es la interacción entre el uso y la reflexión la que genera un conocimiento sobre la propia lengua y sobre otras también. Al utilizar la lengua se aprende sobre ella y cuanto más diversas sean las circunstancias en las cuales se usa, mayor será el aprendizaje.

Como se ha comentado en el punto anterior, es posible utilizar la gramática para llegar a la reflexión sobre algún aspecto del código lingüístico (Manresa y Durán, 2011). En este sentido, Escandell y Leonetti (2011) se posicionan a favor de que el alumnado realice una reflexión sistemática sobre la lengua ya que la gramática sirve para crear o comprender significados utilizando diversos mecanismos cognitivos. A su vez, opinan que el desarrollo de la conciencia lingüística supone sacar a la luz el conocimiento no consciente que los alumnos tienen sobre su lengua, descubrir la sistematicidad del lenguaje y a aprender a valorar la diversidad lingüística. Dicho en otras palabras, los alumnos tienen que ser capaces de entender cómo funciona su lengua y de caracterizar adecuadamente los elementos centrales de este funcionamiento (Escandell y Leonetti, 2011).

Cots et all. (2007:134) define el término *conciencia lingüística* como la capacidad de tener presentes, en un nivel más o menos alto de abstracción, los aspectos formales

de la lengua y sus fundamentos lingüísticos. Para impulsar la conciencia lingüística en el alumnado, es necesario reinterpretar las pautas metodológicas empleadas hasta ahora, es decir, adoptar una perspectiva contrastiva, emprender un aprendizaje de tipo exploratorio, trabajar en grupo y que el docente intervenga como guía.

1.3.2. La reflexión metalingüística e interlingüística

Vinculada con el término y con el concepto de conciencia lingüística, aparece la actividad o la reflexión metalingüística. Esta se entiende como el pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua así como el lenguaje utilizado para analizarla o describirla. Por ello, la reflexión metalingüística está muy presente en el aprendizaje de lenguas (Pastor Cesteros, 2004).

De todas maneras, la reflexión sobre el lenguaje no puede limitarse a la tarea pasiva, mecánica y repetitiva donde los alumnos deben etiquetar palabras, sin ver cuál es la importancia de lo que están haciendo (Escandell y Leonetti, 2011). A su vez, no es lo mismo que el profesor proporcione la reflexión metalingüística o que se provoque esta reflexión en el alumnado. (Pastor Cesteros, 2004) pues la reflexión metalingüística por parte del alumno es una útil estrategia de autoaprendizaje (Tolchinsky, 2011; Pastor Cesteros, 2004):

- Permite autocorregir el habla hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores.
- Posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.
- Permite realizar inferencias, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible.

En tal reflexión posee una gran importancia la lengua materna del alumno, pues es a través de ella como se adquiere la conciencia metalingüística, es decir, la reflexión metalingüística ayuda a entender mejor cómo es la estructura y

funcionamiento de la lengua materna (Pastor Cesteros, 2004).

Cuando entran en juego segundas lenguas, debemos hablar de reflexión interlingüística. Al respecto, Guasch (2008) subraya la necesidad de elaborar gramáticas pedagógicas interlingüísticas que supongan puntos de referencia para la enseñanza de la reflexión gramatical tanto en la L1 como en la L2. Ruiz Bikandi (2008) aboga por que los alumnos bilingües o multilingües tengan la oportunidad de contemplar las lenguas que conocen de un modo comparativo y contrastivo, impulsando en el alumnado una actitud reflexiva que le permita revisar su conocimiento reflexivo en ambas lenguas: las lenguas presentan mecanismos básicos comunes y responden a patrones similares, por eso, sería conveniente que los alumnos descubran los mecanismos de cada una de las lenguas y las diferencias existentes entre estas. Por tanto, es necesario conectar la reflexión y uso, para que los alumnos realicen esa actividad metalingüística e interlingüística (Ruiz Bikandi, 2008).

Retomando lo comentado en el punto 1.3.1, hablábamos sobre unas pautas metodológicas donde se reinterpretaban varios aspectos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas con objeto de promover esa reflexión metalingüística e interlingüística.

1.3.2.1. La perspectiva contrastiva

Cuando hemos hablado sobre la reflexión interlingüística (punto 1.3.2), hemos comentado que puede ser útil que los alumnos bilingües o multilingües puedan realizar comparaciones y contrastes entre las lenguas que conocen para fomentar sus ideas a partir de los conocimientos adquiridos (Cots et al., 2007).

1.3.2.2. El trabajo cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento

Una buena manera de fomentar la reflexión metalingüística e interlingüística puede ser el trabajo en grupo o la interacción entre iguales. Basándose en un enfoque exploratorio o por descubrimiento, los alumnos pueden exponer, evaluar y modificar sus hipótesis relacionadas con algunos aspectos lingüísticos o comunicativos y pueden intercambiar ideas y dar una respuesta consensuada al problema o a la actividad propuesta (Cots et al., 2007).

Como responsables de la actividad propuesta, los alumnos toman todas las decisiones para gestionar y procesar las actividades propuestas de modo que se enriquece el aprendizaje de todos los integrantes del grupo. Además, al tratar aspectos relacionados con la lengua y la comunicación, los alumnos verbalizan y reflexionan mucho más: los alumnos ponen de manifiesto sus propias ideas, dando explicaciones, realizando formulaciones para hacerse entender o proponiendo ejemplos para dar fuerza a sus planteamientos (Cots et al., 2007). Esa interacción entre iguales trae consigo el habla de tipo exploratorio o el *exploratory talk* (Guasch, 2008). Este permite observar y analizar el razonamiento metalingüístico generado en las interacciones entre los alumnos.

Es notoria también la retroalimentación de conocimientos que ocurre entre los alumnos ya que el trabajo en grupo permite que los estudiantes se ayuden los unos a los otros a la hora de construir las respuestas, proporcionando correcciones, explicaciones o confirmaciones ante las respuestas dadas por los compañeros (Cots et al., 2007).

Por último, es conveniente que los grupos sean homogéneos pero formados por alumnos con diferentes habilidades y estilos de aprendizaje. Cuando los alumnos trabajen en grupo, hay quienes se implicarán más y tomarán la iniciativa y hay quienes se centrarán en responder a la iniciativa de los otros. Además, al haber menos participantes, los alumnos tienen más oportunidades para intervenir, se muestran menos desinhibidos y pueden avanzar en su propio ritmo, es decir, ellos mismos decidirán cuanto tiempo invertirán en cada actividad y en qué centrarán su atención (Cots et al., 2007).

1.3.2.3. El profesor como guía

Claro está que en este proceso el papel del profesor es fundamental. Teniendo en cuenta las necesidades y las habilidades de los alumnos, el docente es el encargado de diseñar las actividades a realizar. También, puede observar cómo trabajan los alumnos, incluso puede participar mientras ocurran las interacciones entre estos: cuando los alumnos se encuentran con alguna dificultad o cuando no profundizan lo suficiente en esa reflexión, el docente puede proporcionar alguna pista que los ayude a

dar respuesta a la actividad. Por lo tanto, la observación y la participación del docente mientras se realiza la actividad de reflexión puede resultar muy valiosa para saber qué ideas y qué representaciones mentales tienen los alumnos sobre las lenguas (Cots et al., 2007).

2. METODOLOGÍA

Después de haber situado nuestra propuesta didáctica dentro de algunas líneas y directrices teóricas, en este apartado nos dedicaremos a explicar en qué metodología nos hemos basado para poder aplicar nuestra propuesta didáctica (punto 3). Comenzaremos hablando sobre la muestra seleccionada y utilizada (punto 2.1), sobre la técnica de recogida de datos (punto 2.2) y sobre la codificación (punto 2.3) de estos.

Podríamos decir que esta propuesta didáctica pertenece a la investigación práctica (Madrid, 2001:12) ya que se basa en las premisas que establece la investigación teórica (punto 1) y de su aplicación en el aula (puntos 3 y 4).

2.1. La selección de la muestra

Nuestra propuesta didáctica ha sido llevada a cabo en el periodo de prácticas¹ en un instituto del modelo D de la Comarca de Pamplona. Aunque lo ideal habría sido aplicarla en varios grupos de varios niveles, la selección de la muestra se limitó a un solo curso, es decir, 4ºESO.

En esta propuesta han participado 36 alumnos de 4º de ESO. Estos han sido divididos en dos grupos teniendo en cuenta la organización de los recursos personales del instituto, es decir, sin realizar modificación alguna, hemos tomado como punto de partida las agrupaciones A y B de 4º de ESO del instituto, para poder estudiar el funcionamiento de estos y poder realizar comparaciones entre ambos grupos. Al ser el último curso de la Educación Secundaria y teniendo en cuenta todos los conocimientos adquiridos a lo largo de estos últimos cursos, consideramos que este podría ser un buen curso para poder aplicar nuestra propuesta didáctica.

¹ Segundo periodo de prácticas (*Prácticum II*) perteneciente al Máster En Formación Del Profesorado De Educación Secundaria (UPNA).

Siguiendo esta clasificación, por tanto, debemos hablar por una parte, de un grupo experimental formado por 22 alumnos y por otra, de un grupo de control formado por 14 alumnos. Esta división depende del itinerario formativo o académico elegido por los mismos alumnos: el grupo experimental pertenece al itinerario científico y el grupo de control, en cambio, pertenece al itinerario humanístico.

A pesar de pertenecer a itinerarios académicos distintos y a que uno de ellos es el científico (es decir, aquel que no suele mostrar gran disposición y afición al aprendizaje de las lenguas), la muestra seleccionada, en su totalidad, es consciente del multilingüismo en el que actualmente vivimos. Además, los alumnos se muestran interesados por aprender lenguas aunque con algunas excepciones: el %64 del grupo de control y el %84 del grupo experimental afirman que les gusta aprender lenguas.

Respecto a la motivación para aprender lenguas, los alumnos del grupo de control apuntan los siguientes motivos:

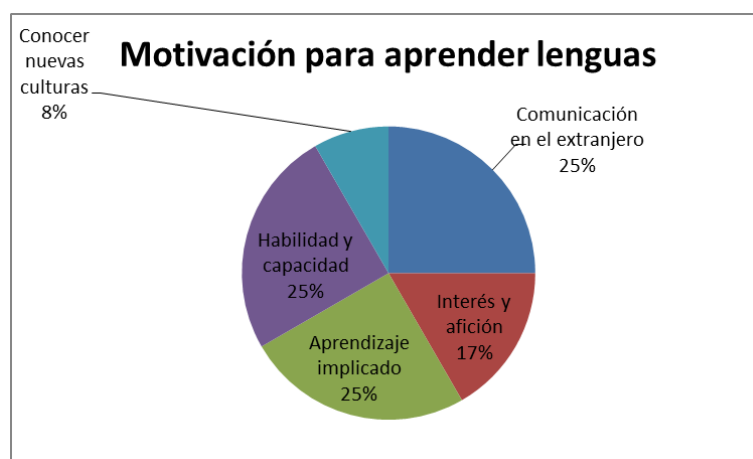


Ilustración 1. Grupo de control

Entre los reacios del grupo de control (%36), el %75 afirma que no se siente capaz o hábil para aprender las diferentes lenguas dada la dificultad que el aprendizaje de estas supone y el %25 afirma que se siente obligado o forzado a aprender lenguas que a posteriori no va a utilizar.

Siguiendo estas directrices, como puede observarse en la siguiente ilustración, en el grupo experimental también encontramos diversos motivos para aprender lenguas:

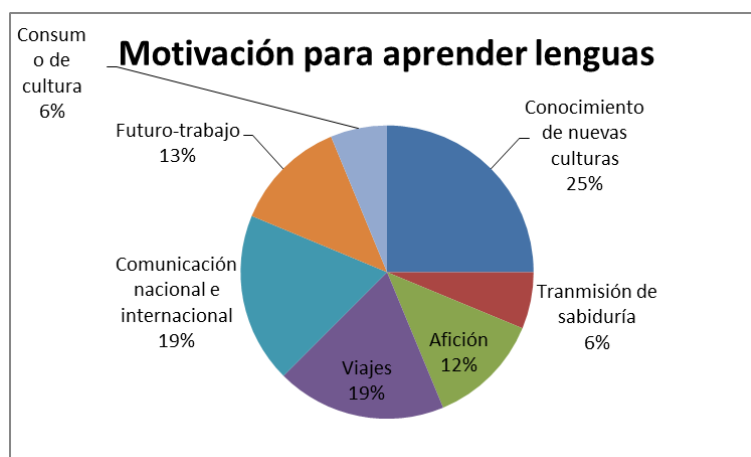


Ilustración 2. Grupo experimental

También encontramos reacios (%26) en el grupo experimental: el %68 afirma que no se siente capacitado o no demuestra habilidad para aprender lenguas y el %32 alega que aprender lenguas es aburrido ya que tiene dificultades de interpretación.

Por otra parte, como explica Rosario Hernández (1996:250), en la selección de la muestra tiene mucha importancia la lengua materna y la segunda lengua de los alumnos. Para que los alumnos realicen la traducción pedagógica y la actividad de reflexión metalingüística e interlingüística, es fundamental que todos compartan la misma L1 y la misma L2.

Concretamente, la encuesta inicial (véase anexo I) ha determinado cuál es su lengua materna y su segunda lengua, si es el euskera o por el contrario, es la castellana: en el grupo de control, %71 de los alumnos tienen el castellano como lengua materna (el %71 de los alumnos tienen la L2 vasca) y en el grupo experimental, %77 de los alumnos (el %77 de los alumnos tienen la L2 vasca). Dicho en otras palabras, no todos los alumnos comparten la misma lengua materna y la segunda lengua. Por ello, hemos optado por no tener en cuenta los datos de dichos alumnos: en el grupo de control no contaremos con los datos de 4 alumnos y en el grupo experimental, con los datos de 5.

Por último, además del saber natural contrastivo (véase el punto 1.2.2) quisiéramos demostrar que la traducción pedagógica es válida como herramienta para realizar la reflexión interlingüística. Al tener dos grupos de cuarto de la ESO, en uno de los grupos se han realizado algunas actividades utilizando la traducción pedagógica

(grupo experimental) y en el otro grupo sin el uso de esta (grupo de control).

2.2. La técnica de recogida de datos

Para conseguir información y datos para esta propuesta, nos hemos basado en numerosas técnicas y fuentes de información: una encuesta inicial, un taller (véase punto 3.4) y una encuesta final.

En primer lugar, hemos repartido entre los alumnos una encuesta inicial donde les hemos preguntado sobre su lengua materna y sobre su segunda lengua, sobre las lenguas que estudian en el instituto, sobre el multilingüismo (si les gusta aprender lenguas, si consideran que vivimos en un mundo multicultural y multilingüe, si consideran que las lenguas solo se pueden aprender de un modo separado, si creen que es posible aprenderlas conjuntamente), sobre su experiencia con la traducción (si han traducido alguna vez, si creen que sirve para algo, si han realizado un taller de traducción y para qué creen que podría servir) y por último, sobre la reflexión metalingüística e interlingüística de las lenguas (si han pensado o reflexionado sobre cómo son sus lenguas, qué peculiaridades pueden tener, si son muy parecidas o muy diferentes). Una encuesta muy parecida, la hemos repartido al final del taller para ver si las percepciones de los alumnos acerca de estos temas han cambiado o no.

En segundo lugar, hemos realizado una especie de taller formado con diversas fases y actividades para aplicar nuestra propuesta didáctica desde el TIL e impulsar en el alumnado la reflexión metalingüística e interlingüística. Las actividades que han formado dicho taller las hemos recogimos en formato papel pues aportan información muy relevante, más aún en los casos que por problemas técnicos, las grabaciones se han perdido (véase anexo II). Además, mientras los alumnos han estado trabajando en el taller, se tomaron los datos del llamado *diálogo exploratorio* o *exploratory talk* (Guasch, 2008) con las grabadoras de los teléfonos móviles. Los datos más característicos han sido transcritos y serán expuestos en el siguiente apartado (punto 4).

Todas estas herramientas nos han posibilitado triangular los datos de esta propuesta didáctica y obtener ciertos resultados o sacar algún tipo de conclusión (Madrid, 2001).

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

2.3. La codificación: el método y las variables

En palabras de Madrid (2001:12), para estudiar lo que ocurre en el aula, es necesario tener en cuenta todas las variables y la relación existente entre estas para poder determinar qué influencia pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

En esta propuesta, tendremos en cuenta algunas variables de contexto, de presagio y de proceso (Madrid, 2001:13). En el grupo de variables de contexto, encontramos una característica lingüística de los alumnos, es decir, cuál es la lengua materna y la segunda lengua de los alumnos estudiados. A su vez, qué motivación demuestran a la hora de aprender lenguas y cómo debería realizarse, si debería realizarse aisladamente o integradamente. En el grupo de variables de proceso, en cambio, encontramos procesos didácticos y de aprendizaje referidos al uso del saber natural contrastivo, de la traducción pedagógica y a la reflexión metalingüística e interlingüística.

Tabla 1. Variables de estudio

Variables de contexto y de presagio	Variables de proceso
Lengua materna	Traducción pedagógica
Segunda lengua	Saber natural contrastivo
Motivación para aprender lenguas	Reflexión metalingüística e interlingüística
Percepción sobre el aprendizaje de lenguas: integrado o aislado.	

Los datos más relevantes obtenidos de las encuestas los hemos codificado en el programa *Excel* y aquellos conseguidos en el taller, es decir, de las grabaciones del diálogo exploratorio, los hemos transcrito. Una vez codificados los datos, han sido analizados para poder dar a conocer los resultados y para poder sacar alguna conclusión sobre la elaboración y aplicación de esta propuesta didáctica.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, nos dispondremos a explicar en qué consiste nuestra propuesta didáctica, es decir, este apartado lo dedicaremos a explicar cuáles son los objetivos generales de esta propuesta (punto 3.1), a justificarla dentro del currículo TIL de la Comunidad Foral de Navarra (Gobierno de Navarra, 2007) (punto 3.2), a comentar brevemente la metodología empleada (punto 3.3) y, por último, a especificar y a mostrar las actividades propuestas (punto 3.4).

3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que buscamos con esta propuesta didáctica serían los comentados previamente (véase introducción):

1. Realizar una propuesta didáctica (taller) desde el punto de vista del TIL.
2. Promover en el alumnado la reflexión metalingüística e interlingüística.
3. Fomentar el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje de tipo exploratorio y, por lo tanto, el trabajo cooperativo entre iguales.
4. Demostrar que, desde el punto de vista del *TIL*, la traducción puede ser una buena herramienta para aprender y reflexionar sobre la gramática de varias lenguas a la vez.

3.2. Justificación dentro del currículo *TIL* del Gobierno de Navarra (2007)

Como hemos comentado previamente, creemos estrictamente necesario justificar nuestra propuesta didáctica dentro del currículo *TIL* de la Comunidad Foral de Navarra (Gobierno de Navarra, 2007). Al considerarlo una herramienta fundamental (véase punto 1.1.3), hemos tenido en cuenta algunos objetivos y contenidos propuestos por este acerca de la derivación y a la composición.

3.2.1. Objetivos

- Conocer la realidad plurilingüe de (...) Navarra y (...) valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
 - Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con
- Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

- Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y transferir conocimientos y estrategias de comunicación a otras lenguas.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico, así como para que sea una fuente de conocimiento.

3.2.2. Contenidos

Se podría decir que mayormente hemos trabajado los bloques 4 y 5, es decir, los que corresponden al conocimiento de la lengua y a la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua respectivamente.

- Bloque 4: conocimiento de la lengua
 - Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación).
 - Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa.
 - Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Bloque 5: reflexión sobre el aprendizaje de la lengua
 - Reflexión guiada sobre el uso y el significado de las formas gramaticales adecuadas a distintas intenciones comunicativas.
 - Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella.
 - Participación activa en actividades y trabajos grupales.
 - Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas

gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce.

- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.

3.3. Metodología empleada en el taller de actividades

A su vez, creemos conveniente concretar por qué hemos optado por utilizar el término y el concepto de *taller* y no por el contrario, el propuesto por Camps (2006), es decir, el de *Secuencia Didáctica para Aprender Gramática (SDG)*.

Aunque esta propuesta tiene como objetivo la enseñanza o el aprendizaje de la gramática y en cierta medida está orientado al aprendizaje de los usos verbales, en esta ocasión, no buscamos establecer esa relación entre los elementos organizativos de la lengua y los géneros textuales. Aunque ese aspecto nos diferencie de las Secuencias Didácticas para Aprender Gramática, tenemos otros muchos que nos unen:

- La constitución en actividades relacionadas entre sí con un objetivo global.
- El desarrollo de actividades de aprendizaje de ciertos conocimientos y contenidos gramaticales con el fin de utilizarlos a posteriori.
- La creación de actividades que permiten situaciones interactivas donde el profesor interviene en el proceso de construcción del conocimiento y ofrece ayuda a sus alumnos.
- Dentro de la tipología de *SDG*, se situaría dentro de la comparación entre lenguas.

Preferimos hablar, pues, de *taller*, por el simple hecho de que podemos conseguir los objetivos planteados de una manera mucho más abierta y flexible (Caro Sandoval, 2000).

Caro Sandoval (2000) o Alfaro y Badilla (2015) definen el *taller* como un proceso integrador de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de fomentar en el alumnado una actitud crítica y reflexiva. Aplicando teoría y práctica, es decir, reafirmando la teoría e incrementando la capacidad analítica, los alumnos construyen el conocimiento de esta manera:

“El taller es un espacio para hacer, para la construcción, para la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias...es ante todo un espacio para escuchar, es ante todo, un espacio para acciones participativas. Utilización de diversidad de técnicas, elaboración de material y otros. Además puede concebirse como el espacio que propicia el trabajo cooperativo, en el que se aprende haciendo, junto a otras personas al tiempo que pone énfasis en el aprendizaje, mediante la práctica activa, en vez del aprendizaje pasivo” (Alfaro y Badilla, 2015:87).

En este sentido, los objetivos y los principios que podemos encontrar en un taller se podrían resumir en estos tres puntos² (Caro Sandoval, 2000):

- Superar el concepto de la educación tradicional, es decir, eliminar la jerarquía entre el docente y el alumno. Así, el papel desempeñado por el docente y por los alumnos se invierte: el alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje y el docente se convierte en guía y orientador de dicho proceso.
- Permitir a los alumnos a comprometerse con la realidad social en la que se inserta el taller, es decir, posibilitar que el alumno participe activamente en contextos grupales.
- Crear y orientar situaciones para que el alumnado tenga la posibilidad de realizar actividades reflexivas y críticas.

Por lo tanto, los talleres rompen con la idea de escuela tradicional, ofreciendo una forma diferente de acercarse al conocimiento y creando espacios para la reflexión y el análisis (Caro Sandoval, 2000).

En cuanto a la estructura de los talleres, se podría decir que es muy similar al de las secuencias didácticas puesto que encontramos la fase previa de motivación, el desarrollo de la temática a tratar, la recapitulación y la evaluación (Alfaro y Badilla, 2015).

Como veremos a continuación (punto 3.4), la fase previa de motivación la

² Al fin y al cabo, el taller se fundamenta en los aspectos comentados en los puntos 1.3.2.2 y 1.3.2.3. Nos referíamos al trabajo cooperativo, al aprendizaje de tipo exploratorio y a la guía del profesor. El concepto de taller no podría comprenderse sin la aportación de estos tres puntos.

hemos realizado al principio: utilizando la pregunta como medio principal, en la encuesta inicial y en el coloquio guiado, hemos tratado de despertar la curiosidad de los alumnos sobre los aspectos a tratar. A continuación, hasta llegar a la recapitulación, hemos desarrollado el taller con sus fases y respectivas actividades. Por último, en la recapitulación, como su nombre bien indica, hemos repasado lo aprendido conjuntamente y hemos realizado una pequeña evaluación (tanto por procedimientos orales como en la encuesta final). En el siguiente apartado veremos estas cuestiones detenidamente.

3.4. Organización de las sesiones y aplicación de las actividades

Las actividades propuestas son bastante parecidas en el grupo experimental y en grupo de control. La única diferencia deriva de la duración de las sesiones y de la tipología de actividades propuestas: con el grupo de control, hemos utilizado tres sesiones de 55 minutos y el comienzo de una cuarta sesión y con el grupo experimental cinco sesiones de 55 minutos y comienzo de una sexta sesión. Además, en el grupo experimental hemos utilizado la traducción pedagógica para realizar la reflexión metalingüística e interlingüística, mientras que el grupo de control se ha basado en esa habilidad de traducción que los bilingües poseen (Véase punto 1.2.2).

3.4.1. Grupo experimental

3.4.1.1. Sesión I. Actividades introductorias y de repaso (I)

En primer lugar, hemos repartido una encuesta donde les hemos preguntado sobre varios aspectos relacionados con su lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, sobre su percepción del multilingüismo, sobre la reflexión metalingüística, etc. (véase anexo I). Las encuestas de ambos grupos son bastante similares, solo que al grupo experimental le hemos preguntado sobre su experiencia en torno al uso y a la utilidad de la traducción.

Una vez realizada la encuesta, comenzamos con las actividades introductorias y de repaso. Aunque los alumnos previamente han trabajado la composición y la derivación, creemos que es conveniente refrescar los conocimientos previos, pues estos forman la base para la reflexión metalingüística e interlingüística que buscamos

impulsar.

Tabla 2. Sesión I. Actividades introductorias y de repaso I

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupación- Organización del aula</i>
<i>Encuesta inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer las percepciones sobre el multilingüismo. -Conocer la opinión del alumnado acerca del aprendizaje-enseñanza de las lenguas. -Conocer la opinión del alumnado sobre la traducción. -Conocer la conciencia lingüística del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Personales: los alumnos de 4º ESO. -Materiales: folios con la encuesta, bolígrafos, sillas, mesas. 	10min.	Individual. Sentados/as en sus respectivas sillas y mesas.
<i>Preliminares</i> Coloquio guiado en torno a las palabras complejas.	<ul style="list-style-type: none"> -Refrescar los conocimientos acerca de las palabras derivadas y compuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. -Materiales: sillas, mesas, grabadoras. 	15min.	Colectivo. Estudiantes en disposición circular.

	-Impulsar la reflexión metalingüística. -Registrar el diálogo exploratorio.			
<i>Actividad 1: el inventor de palabras</i> (Salas Díaz, 2008: 51). Los alumnos dicen y anotan seis palabras de cualquier categoría gramatical en un folio. Piensan y dicen en voz alta los sufijos y los prefijos que conocen. Los anotamos en la pizarra. Los alumnos combinan las seis palabras con varios sufijos y prefijos. Hablamos sobre los matices	-Distinguir la prefijación y la sufijación. -Observar los matices que estos morfemas aportan al significado de la base léxica. -Impulsar la reflexión metalingüística. -Registrar el diálogo exploratorio.	-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO -Materiales: pizarra, sillas, mesas, folios, bolígrafos.	30min.	Colectivo. Estudiantes en disposición circular.

léxicos que aportan los afijos a los lexemas.				
---	--	--	--	--

3.4.1.2. Sesión II. Actividades introductorias y de repaso (II). Actividades de reflexión metalingüística

Retomando la sesión anterior, en la segunda continuamos con las actividades de introducción y de repaso: la segunda actividad consiste en analizar (cambios de categoría y combinaciones erróneas) unos ejemplos de palabras derivadas en grupo. Estos forman la base de la reflexión metalingüística e interlingüística; la tercera actividad, en cambio, tiene un componente más lúdico para que los alumnos distingan las palabras compuestas de las derivadas.

Tabla 3. Sesión II. Actividades introductorias y de repaso II

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Materiales/recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<p><i>Actividad 2:</i> <i>cambiar las categorías.</i> (Cassany, 2016:14). Presentamos a los alumnos unas palabras derivadas. Indican cuál es la categoría gramatical del lexema, cuál</p>	<p>-Impulsar la reflexión metalingüística. -Observar las categorías gramaticales de los sufijos. -Observar el cambio categorial que producen los sufijos en la</p>	<p>-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. -Materiales: sillas, mesas, folios con las actividades, grabadoras.</p>	35min	Grupos pequeños.

<p>es sufijo y cuál es la categoría gramatical de la palabra derivada. Indican si es el lexema o es el morfema el que posibilita el cambio de categoría. Observan que todas las combinaciones entre el lexema y los afijos no son posibles y determinan el por qué.</p>	<p>base léxica.</p> <p>-Observar las limitaciones que existen en las palabras derivadas.</p> <p>-Registrar el diálogo exploratorio.</p>			
<p><i>Actividad 3: el poema con seis palabras compuestas.</i> (Salaz Díaz, 2008:56)</p> <p>Repartimos un folio en cada grupo. Les pedimos que anoten dos</p>	<p>-Distinguir las palabras derivadas de las compuestas.</p> <p>-Trabajar con las palabras compuestas.</p> <p>-Registrar el diálogo</p>	<p>-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO.</p> <p>- Materiales: folios, bolígrafos, grabadoras.</p>	20min.	Grupos pequeños.

palabras compuestas por persona y que lo doblen para que los demás no la puedan ver. Una vez que los tres estudiantes anoten sus palabras, desdoblan el papel y escriben un breve poema utilizando las seis palabras compuestas. Cada grupo elige un portavoz y lo comparte. Se comentan las palabras compuestas.	exploratorio.			
--	---------------	--	--	--

3.4.1.3. Sesión III. Composición de un cuento con palabras derivadas y compuestas

Al comenzar la tercera sesión, hemos pedimos al grupo experimental que escriba un cuento compuesto de palabras derivadas y compuestas. Este formará la

base de las siguientes actividades propuestas.

Tabla 4. Sesión III. Composición del cuento

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<p><i>Actividad 4:</i> <i>cuento con</i> <i>palabras</i> <i>compuestas y</i> <i>derivadas.</i> (Leontaridi, Morales y Peramos Solert, 2008: 160). Creamos una tabla con estos elementos: protagonista, lugar, tiempo, objeto mágico y antagonista. Los alumnos anotan un elemento en cada columna. Escriben un</p>	<p>-Crear un texto utilizando palabras compuestas y derivadas. -Impulsar en el alumnado la creatividad.</p>	<p>-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. -Materiales: folios, bolígrafos, grabadoras.</p>	55min	Colectivo. Grupos pequeños.

cuento utilizando cualquier elemento. La única condición es que en la medida de lo posible las palabras sean compuestas o derivadas.				
---	--	--	--	--

3.4.1.4. Sesión IV. Traducción del cuento al euskera

Después de escribir el cuento en castellano, hemos pedido a los alumnos que traduzcan el cuento al euskera. El alumnado debe observar y subrayar las palabras complejas en ambas lenguas para a posteriori realizar la reflexión interlingüística.

Tabla 5. Sesión IV. Traducción del cuento al euskera

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<i>Actividad 5: traducir el cuento al euskera.</i>	-Traducir el cuento al euskera. -Subrayar las palabras complejas de ambas lenguas.	-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. -Materiales: folios, bolígrafos, diccionario, grabadora.	55min	Grupos pequeños.

3.4.1.5. Sesión V. Actividades de reflexión interlingüística.

En ambos grupos, utilizando la traducción pedagógica o sin el uso de esta, pedimos que contrasten ambas lenguas para obtener las semejanzas y las diferencias entre ellas. Una vez que los alumnos perciban las semejanzas y las diferencias que tienen ambas lenguas, pedimos que les sugirieran a los profesores algún contenido más para impartirlo integradamente o conjuntamente.

Tabla 6. Actividades de reflexión

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<p><i>Actividad 6:</i> <i>contrastar las lenguas con la traducción pedagógica.</i></p> <p>Guiados por el docente, los alumnos contrastan las dos lenguas y sacan conclusiones sobre las diferencias y las semejanzas de ambas lenguas.</p>	<p>-Ver la capacidad de los alumnos para contrastar las lenguas.</p> <p>-Contrastar las dos lenguas: obtener las semejanzas y diferencias entre estas.</p> <p>-Impulsar la reflexión interlingüística.</p> <p>-Registrar el diálogo exploratorio.</p>	<p>-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO.</p> <p>-Materiales: folios, bolígrafos, grabaciones.</p>	25min.	Grupos pequeños.

<i>Actividad 7: sugerencias al profesorado</i>	-Sugerir y proponer a los docentes del centro más contenidos para trabajar integradamente. -Registrar el diálogo exploratorio.	-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. -Materiales: folios, bolígrafos, grabadoras.	20min/ 30min	Grupos pequeños.
--	---	--	-----------------	------------------

3.4.1.6. Sesión VI. Encuesta final y recapitulación

Para terminar, realizamos un coloquio final (recapitulación) y les repartimos la encuesta final. El objetivo es repasar los conocimientos adquiridos y conocer su opinión sobre las actividades realizadas.

Tabla 7. Sesión VI. Encuesta final y recapitulación

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<i>Actividad 8: recapitulación</i>	-Repasar lo aprendido y sacar conclusiones al respecto. -Conocer su opinión acerca de las actividades.	-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO.	10-15min	Colectivo.

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
	-Registrar el diálogo exploratorio.			
<i>Actividad 9: encuesta final</i>	-Saber si los alumnos han cambiado de opinión sobre los aspectos trabajados. -Conocer los conocimientos adquiridos y su opinión sobre las. - Darle el toque final al taller.	-Personales: los alumnos de 4º ESO. -Materiales: folios, bolígrafos, mesas y sillas.	10min.	Individual.

5.1.2. Grupo de control

Como hemos comentado antes, las actividades introductorias y de repaso son las mismas tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Para estas, utilizamos dos sesiones de 55 minutos (1ª y 2ª sesión). Una de las diferencias es el planteamiento de la cuarta actividad: en lugar de utilizar la traducción pedagógica, los alumnos se basaron en el saber natural contrastivo, es decir, esa capacidad que como bilingües tienen para comparar ambas lenguas partiendo de sus conocimientos (3ª sesión).

Tabla 8. Contraste entre lenguas sin traducción

<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Materiales/recursos</i>	<i>Duración</i>	<i>Agrupamiento- Organización del aula</i>
<i>Actividad 4: contrastar las lenguas utilizando el saber natural contrastivo.</i>	-Ver la capacidad de los alumnos para contrastar las lenguas partiendo de sus conocimientos. -Impulsar la reflexión interlingüística. -Registrar el diálogo exploratorio.	-Personales: personal docente y los alumnos de 4º ESO. - Materiales: folios, bolígrafos, grabadoras.	25min	Grupos pequeños.

Para terminar, al igual que el grupo de control, los alumnos han sugerido a los profesores qué más contenidos podrían darse conjuntamente e integradamente (3ª sesión), hemos realizado una recapitulación de lo aprendido conjuntamente (4ª sesión, 15min) y hemos terminado con la encuesta final.

4. RESULTADOS

En el apartado 3.2 hemos intentado informar sobre la técnica de recogida de datos. A continuación, trataremos de explicar los datos obtenidos de esas fuentes de información. Dicho en otras palabras, mostraremos la información adquirida de las encuestas iniciales (punto 4.1), del taller (punto 4.2) y de las encuestas finales (punto 4.3) de ambos grupos por separado pero, también compararemos y analizaremos los

datos más relevantes obtenidos de estos (puntos 4.1.3, 4.2.3 y 4.3.3) conjuntamente. A su vez, dentro del taller de actividades, expondremos la información recopilada tanto de las actividades a papel (puntos 4.2.1.1 y 4.2.2.1) como del diálogo exploratorio (puntos 4.2.1.2 y 4.2.2.2).

4.1. Encuesta inicial

La encuesta inicial ha sido una herramienta fundamental a la hora de conocer la opinión de los alumnos en torno al aprendizaje y enseñanza de las lenguas (si este debería ser aislado o integrado), para saber si realizan la reflexión metalingüística e interlingüística sobre las lenguas que conocen y para averiguar qué opinión tienen acerca del uso y de la utilidad (en el caso del grupo experimental) de la traducción. Veamos los resultados obtenidos de la encuesta inicial en ambos grupos.

4.1.1. Grupo de control

En este apartado, mostraremos los resultados del grupo de control obtenidos de las encuestas iniciales sobre el multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje (punto 4.1.1.1) y la reflexión sobre las lenguas (punto 4.1.1.2).

4.1.1.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje

- *¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado? (7ª pregunta):* el %45 de los alumnos cree que las lenguas deberían aprenderse cada una por separado.
- *¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas de un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando las unas con las otras? (8ª pregunta).* Como puede observarse en la siguiente ilustración, el %64 de los alumnos opina que es posible enseñar y aprender las lenguas relacionando las unas con las otras:

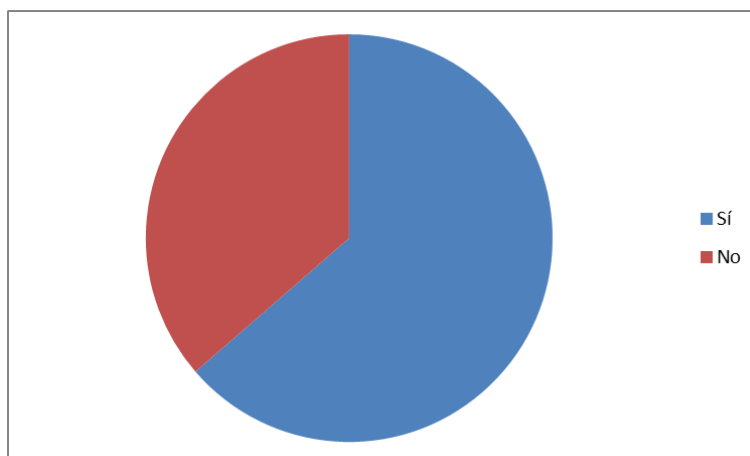


Ilustración 3. Opinión sobre el aprendizaje integrado de lenguas

- *¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente?* (9ª pregunta) La respuesta de esta pregunta muestra un escaso margen de diferencia entre los que se posicionan a favor y en contra; de modo que son más los que les gustaría aprender las lenguas de un modo integrado (%55) que los que prefieren aprenderlas de un modo aislado (%45).

4.1.1.2. La reflexión sobre las lenguas

- *¿Has pensado alguna vez cómo son las lenguas que conoces?* (10ª pregunta). En este caso, el %91 de los encuestados afirma que no ha pensado demasiado sobre las lenguas, es decir, que no han realizado en muchas ocasiones una actividad metalingüística.
- *¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conoces?* (11ª pregunta). Aunque no hayan realizado en muchas ocasiones una reflexión metalingüística, parece ser que están más acostumbrados (%55) a realizar la reflexión interlingüística. Claro está que puede resultar mucho más difícil pararse a pensar en el funcionamiento de la lengua materna y que es mucho más fácil contrastar las diferentes lenguas.

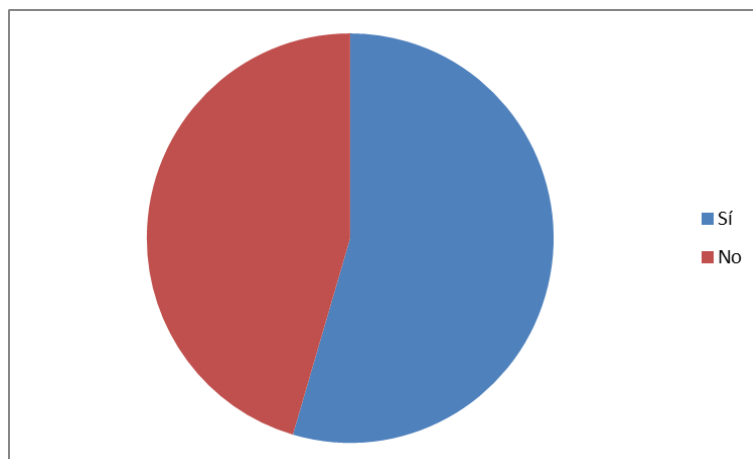


Ilustración 4. *Frecuencia de la reflexión interlingüística*

▪ *¿Qué peculiaridades crees que tienen? ¿Qué diferencia a una de las otras? ¿Has llegado a alguna conclusión?* (12º y 13º preguntas). En las respuestas de estas dos preguntas, generalmente, se puede observar la dificultad que los alumnos tienen para definir las características de las lenguas que conocen. De todas maneras, la mayoría de respuestas han tratado sobre las semejanzas y diferencias entre las lenguas desde un punto de vista bastante general. Hemos obtenido respuestas de este tipo:

- “Las lenguas están relacionadas entre ellas”.
- “Que son muy diversas. Sí que hay idiomas que pueden tener características parecidas. El latín, por ejemplo, tiene muchas cosas en común con el castellano pero de fuera son muy diferentes”
- “(...) sin analizar o aprender una lengua todas parecen distintas. Pero si miras cualidades, muchas de ellas se parecen”
- “Pienso que el latín, francés y castellano son muy parecidas. En cambio, creo que el euskera e inglés son más diferentes”
- “Hay muchas palabras de vocabulario que se parecen al ser préstamos lingüísticos. Pero el euskera es muy diferente gramaticalmente del resto. El inglés, francés y castellano son parecidas gramaticalmente”.

4.1.2. Grupo experimental

Al igual que en el apartado anterior, en este expondremos los resultados del grupo experimental obtenidos de las encuestas iniciales: la opinión sobre el multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje (punto 4.1.2.1), la experiencia con la traducción (punto 4.1.2.2) y por último, la reflexión sobre las lenguas (punto 4.1.2.3).

4.1.2.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje

- *¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado? (7ª pregunta):* la mayoría de los encuestados (%59) cree que las lenguas deberían aprenderse cada una por separado; en cambio, el %35 de los alumnos opina que las lenguas deberían aprenderse conjuntamente; también hay algún indeciso que no sabría que decir (%6) al respecto.
- *¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas de un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando las unas con las otras? (8ª pregunta).* Como puede observarse en la siguiente ilustración, la mayoría de los encuestados (%76) opina que es posible aprender las lenguas de esta manera:

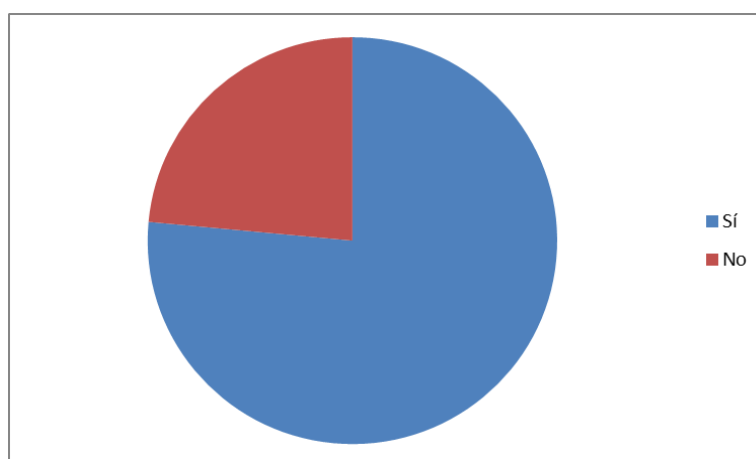


Ilustración 4. Opinión sobre la posibilidad del aprendizaje de lenguas conjuntamente

- *¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente? (9ª pregunta).* Por último, al %53 de los alumnos no le gustaría aprender las lenguas integradamente; en

cambio, el %41 de los alumnos se posiciona a favor y el %6 se muestra indeciso.

4.1.2.2. *La experiencia con la traducción*

- *¿Has traducido alguna vez?* (10ª pregunta): el %88 de los alumnos afirma que ha traducido alguna vez. Las circunstancias de dicha actividad (11ª pregunta) son variadas: procesos de mediación (%41), contexto familiar o social (%29), trabajos o tareas escolares (%18), viajes (%6), aprendizaje de idiomas (%6) y por último, ocio (%6).
- *¿Crees que sirve para algo traducir de unas lenguas a otras?* (12ª pregunta). En esta ocasión, hemos encontrado unanimidad ya que todos los alumnos opinan que traducir de unas lenguas a otras es útil. En cuanto a la utilidad de la traducción en este contexto, los alumnos han comentado las siguientes: mediación e interpretación (%53), aprendizaje de lenguas (%23), transmisión de cultura (%18), viajes (%6), comunicación (%6) y reflexión interlingüística (%6).
- *¿Has realizado alguna vez un taller de traducción?* (14ª pregunta). Todos los alumnos han manifestado que no han realizado nunca un taller de traducción. En cuanto a la utilidad de dicho taller, los alumnos han realizado diversas hipótesis: “para aprender a traducir” (%41), mediación (%12), “para aprender a comunicarse mejor, “para aprender a traducir y buscar relaciones entre idiomas” (%6), “para mejorar la traducción” (%6), “para aprender más vocabulario” (%6), para poder entender mejor otros idiomas (%6), “para aprender, entender y estudiar todo más fácil” (%6) y por último, “para tener cierta amplitud de idiomas a la hora de saberlos” (%6).

4.1.2.3. *La reflexión sobre las lenguas*

- *¿Has pensado alguna vez en cómo son las lenguas que conoces?* (16ª pregunta). En este caso, el %59 de los alumnos del grupo experimental confirma que ha realizado la reflexión metalingüística alguna vez.
- *¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre las lenguas?* (17ª pregunta). Como puede observarse en la siguiente ilustración, el %82 de los encuestados ha contestado que alguna vez ha

realizado algún tipo de reflexión interlingüística.

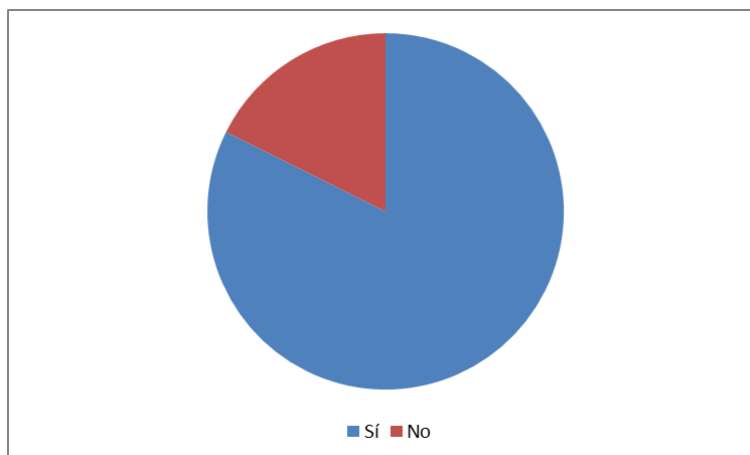


Ilustración 5. Frecuencia de la reflexión interlingüística

- *¿Qué peculiaridades crees que tienen? ¿Qué diferencia a una de las otras? (18ª pregunta).* Como hemos comentado antes, esta pregunta es más abierta que las demás, por lo tanto, las respuestas obtenidas también son muy variadas: la pronunciación (%24), el significado (%12), la ortografía (%12), el abecedario (%6), la gramática y el vocabulario (%6), verbos y palabras (%6), diferentes tipos de ortografía, vocalización y gramática (%6), letras (%6) y por último, préstamos lingüísticos (%6).
- *¿Has llegado a alguna conclusión? (pregunta 19ª).* En este caso, hemos encontrado respuestas muy interesantes. Los alumnos se han referido a las semejanzas y diferencias entre lenguas. Veamos alguna de ellas:
 - “(...) La mayoría vienen del latín o algún idioma antiguo, así que las “raíces” y las palabras se parecen mucho. También en su forma sintáctica y las estructuras. La pronunciación, la escritura o la sintaxis a veces hacen que se diferencien una de otra. (...) el mundo es muy pequeño. Quiero decir que todas las palabras se parecen entre sí”.
 - “Todas son parecidas, pero las terminaciones son diferentes y al vocalizarlas suenan similares. Todas tienen algo en común pero más diferencias”.
 - “Cada una tiene sus propias palabras, sonidos, escritura, signos, letras.

Todas las lenguas son distintas”.

- “Hay lenguas que tienen más diferencia entre sí y que tienen menos diferencia. Entre los verbos, los tiempos verbales, etc. (...) Es mejor aprender una lengua y sola sin compararla con otras lenguas porque puede liarte mucho”.
- “Cada lengua tiene términos que no tienen una traducción literal. También pueden ser muy parecidas o muy diferentes en la gramática. A veces una sola palabra puede expresarse de diferentes maneras en otro idioma”.

4.4.3. Análisis comparativo y contrastivo

Aunque el grupo de control pertenece al itinerario humanístico y el grupo experimental al científico-técnico, en alguna ocasión, como veremos a continuación, los resultados parecen estar trucados.

En el aprendizaje-enseñanza de lenguas, ambos grupos son bastante partidarios de aprender las lenguas aisladamente (%45 del grupo de control vs. % 59 del grupo experimental). Sin embargo, a la mitad de los integrantes les gustaría aprender las lenguas integradamente (%55 del grupo de control vs. %53 del grupo experimental) y creen que es posible aprender las lenguas conjuntamente (%64 del grupo de control vs. %76 del grupo experimental). Por nuestra parte, diremos que estos resultados podrían deberse a que los alumnos se sienten cómodos aprendiendo las lenguas como tradicionalmente se ha realizado o que no conocen ni el término ni el significado del TIL.

No obstante, los datos más sorprendentes los hemos encontrado en los aspectos relacionados con la conciencia lingüística ya que los alumnos del grupo de control, realizan mucho menos la reflexión metalingüística (%6 del grupo de control vs. %59 del grupo experimental) y la reflexión interlingüística (%55 del grupo de control vs. %82 del grupo experimental) que el grupo experimental, cuando los resultados, probablemente, tendrían que ser al revés.

Por último, en la pregunta de las peculiaridades y las diferencias entre las

lenguas, las respuestas del grupo experimental han sido mucho más concretas que las del grupo de control. Estos resultados se pueden deber a los procesos incipientes de reflexión lingüística al realizar la encuesta. Además, en ambos grupos, se han comentado las semejanzas y las diferencias entre las lenguas. Este dato lo consideramos muy interesante puesto que los alumnos han comentado uno de los principios en los que se fundamenta el TIL.

4.2. Datos obtenidos del taller

Aunque en las dos encuestas hemos conseguido algún dato sobre la reflexión metalingüística e interlingüística, la mayoría de los datos los hemos conseguido en las actividades del taller y en sus dos vertientes. De modo que a continuación expondremos los datos más interesantes y relevantes aportados por los alumnos de ambos grupos teniendo en cuenta las actividades en papel y los datos obtenidos del diálogo exploratorio.

Para comprender los datos aportados por los alumnos en el taller de actividades, es fundamental hacer mención de honor al diálogo exploratorio o exploratory talk comentado previamente (véase punto 1.3.2.2) ya que las respuestas que han dado los alumnos en las actividades del taller (en papel) se deben a este proceso.

Para analizar el diálogo exploratorio, nos basaremos en algunos aspectos propuestos por Cots et al. (2007): la iniciativa y/o el compromiso, el metalenguaje y los mecanismos utilizados para la reflexión lingüística. Cuando hablemos de esos mecanismos, haremos referencia a diversas operaciones cognitivas: “juzgar” (valoración de un fenómeno lingüístico en función de su uso, norma y significado), “categorizar” (clasificar, identificar y exponer las características de un elemento lingüístico) y por último, “analizar” (aplicar o formular reglas o realizar operaciones que hagan referencia explícita a las reglas lingüísticas).

Como lo hemos hecho hasta ahora, por tanto, nuestra labor será dar a conocer los resultados y las operaciones cognitivas del grupo de control (punto 4.2.1): en el punto 4.2.1.1 hablaremos sobre los resultados de las actividades recogidas a papel y en el punto 4.2.1.2 comentaremos algún ejemplo extraído del diálogo exploratorio.

Llevaremos a cabo la misma operación con el grupo experimental (punto 4.2.2) en otro apartado.

4.2.1. Grupo de control

Pese a que hemos realizado bastantes más actividades que las que vamos a exponer en este apartado, opinamos que los datos más interesantes los hemos obtenido de la primera, tercera y cuarta actividad del taller (véase anexo II).

A modo de recordatorio diremos que la primera actividad se ha fundamentado en el análisis de algunas palabras derivadas. Así los alumnos han indicado la categoría gramatical del lexema y la categoría gramatical de la palabra derivada; a continuación, los alumnos han percibido los cambios de categoría gramatical que sufren los lexemas al someterse a la derivación; a su vez, se han dado cuenta de que no todas las combinaciones entre lexemas y afijos son posibles y han determinado la causa de dicha incorrección. La tercera y cuarta actividad, en cambio, han tratado de impulsar la reflexión interlingüística partiendo de los conocimientos de los alumnos, es decir, de ese saber natural contrastivo explicado previamente.

En el siguiente apartado, expondremos los resultados de dichas actividades teniendo en cuenta los enunciados propuestos a los alumnos en el taller (punto 4.2.1.1) y la división de los alumnos en grupos (los alumnos han sido divididos en cuatro subgrupos).

4.2.1.1. Tareas a papel

- *El lexema o la raíz pertenece a una determinada categoría gramatical. La palabra derivada (el conjunto formado por la raíz y el afijo) también pertenece a una determinada categoría gramatical. ¿Cambia siempre la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación? ¿Cambia de la misma manera cuando el lexema se combina con prefijos y con sufijos? ¿A qué creéis que se debe? La mayoría de los grupos (%75) ha percibido el cambio gramatical del lexema al someterse a la derivación y ha apuntado al sufijo como el motor de dicho cambio; uno de los grupos (%25), en cambio, no ha identificado al sufijo como causante, sino a la semántica. A su vez, es interesante remarcar*

que uno de los grupos ha ido más allá (%25) pues ha comentado que no todos los sufijos cambian la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación. He aquí algunos de sus comentarios:

- “No, no cambia siempre. No cambia de la misma manera, porque tiene significados diferentes”.
 - “Sí cambia. Con los sufijos sí y con los prefijos no. Según qué clase de sufijo sea cambia la palabra”.
 - “Cuando a una palabra le añadimos un prefijo la categoría gramatical de la palabra no cambia”.
 - “No, no cambia de la misma manera: cuando hay sufijo cambia la categoría gramatical. Cuando hay prefijo no cambia la categoría”.
- *Observad las siguientes palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas ¿ocurre algo extraño? ¿Por qué no están bien formadas las palabras de la izquierda? ¿Qué influye en esta incorrección, la categoría gramatical o la aportación semántica de los afijos? ¿Todas las palabras se pueden combinar con todo tipo de sufijos y prefijos? ¿Por qué?* Basándose en los ejemplos propuestos, los cuatro grupos han apreciado que no todos los lexemas pueden combinarse con todos los afijos y han atribuido a la semántica, es decir, a la aportación semántica de los afijos, la causa de dicha incorrección. El %50 también ha asignado el motivo de la incorrección a la elección del lexema, es decir, el lexema es el que elige sus afijos.
- “Que tienen unas limitaciones que dependen del significado”.
 - “No, porque no tienen significado”.
 - “Las de la izquierda están mal porque no concuerda el sufijo”.
 - “En los de la izquierda no se puede combinar con esos sufijos porque no tiene sentido y porque las palabras que aparecen no concuerdan con los sufijos (...) la aportación semántica de los afijos (influye en esta incorrección). No (todas las palabras se pueden combinar con todo tipo

de prefijos y sufijos). Porque algunas no tienen sentido.

- *Teniendo en cuenta vuestra formación o vuestro conocimiento (por ser bilingües), anotad brevemente las semejanzas y las diferencias que tienen ambas lenguas con respecto a la derivación y a la composición.* En la siguiente tabla mostraremos las semejanzas y diferencias anotadas y comentadas por los alumnos basadas en el saber natural contrastivo comentado previamente:

Tabla 9. Semejanzas y diferencias I

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<p>1. Los dos tienen prefijos y sufijos. Ejemplos: <i>liburutegi-biblioteca</i> y <i>ezberdin- ezberdindu</i>.</p> <p>2. En los dos idiomas tienen limitaciones (en la combinación de lexemas y afijos).</p> <p>3. Se unen palabras para formar nuevas palabras. Las palabras compuestas se forman de la misma manera: juntando dos palabras se forma una palabra compuesta (<i>liburudenda-guardarropa</i>). Los nombres de deportes se forman igual: <i>balonmano</i> y <i>eskubaloia</i>.</p> <p>4. Las palabras creadas con prefijos no cambian gramaticalmente.</p> <p>5. Los sufijos también cambian las categorías gramaticales.</p>	<p>1. Los prefijos y sufijos distintos.</p> <p>2. En euskera tenemos “aurrizki” (prefijo), “atzizki” (sufijo) y “artizki” (interfijo). No tenemos interfijos en el castellano.</p>

6. En las dos lenguas, los prefijos funcionan igual.	
7. Hay muchos <i>aurrizkis</i> (prefijos) que son los mismos (<i>inter-</i> , <i>des-</i>).	
8. Pueden llevar dos prefijos en la misma palabra: <i>berrerraman</i> y <i>paraguas</i> .	

Por tanto, la valoración que podemos realizar al respecto creemos que es bastante positiva ya que los alumnos han percibido más semejanzas que diferencias, siendo este la base del Tratamiento Integrado de Lenguas y, además, las semejanzas y diferencias especificadas son bastante acertadas dejando a un lado algún despiste o equivocación.

▪ *Teniendo en cuenta las semejanzas que pueden tener las lenguas, sugerid y proponed al profesorado del instituto qué se puede aprender conjuntamente. ¿Qué se repite en las asignaturas de lengua (euskera, castellano)? Por ejemplo, “las palabras compuestas y las palabras derivadas existen en las lenguas que aprendemos, por tanto, es posible aprenderlas conjuntamente contrastando las unas con las otras. ¿Qué más se puede aprender de esta manera?”* Después de contrastar las lenguas, los alumnos han tratado de proponer a sus profesores algún contenidos más para impartirlo de manera integrada. Dejando a un lado las palabras complejas, podríamos decir que todos los grupos han tenido muchas dificultades para proponer algún contenido más. Algunos grupos han expuesto sus ideas a modo de carta y otros, en cambio, simplemente a modo de lista.

- “Querido profesorado: queremos sugerirles que podemos trabajar conjuntamente algunos idiomas que estudiamos en el instituto, como con el euskera y el castellano, ya que se parecen mucho. Por ejem: los sufijos y prefijos son muy parecidos. La literatura es igual, lo único que cambia es el idioma”.

- “Literatura, sintaxis, morfología...todo esto lo damos en euskera tanto en castellano. Mejor sería darlo a la vez y así ahorramos más tiempo. La literatura darlo solo en un idioma, ya que es lo mismo en un idioma que otro, solo cambia el idioma”.
- “Señora directora: nos dirigimos a ti para sugerirte que podríamos cambiar el funcionamiento de algunas asignaturas relacionadas con el lenguaje y trabajar algunos temas conjuntamente. Proponemos que temas como las palabras derivadas, las condicionales, los diferentes tiempos verbales, etc. podrían trabajarse a la vez aprovechando sus semejanzas. Gracias por tu tiempo. Un saludo cordial”.
- “La sintaxis es igual en inglés, castellano, euskera o francés, lo que se puede dar conjuntamente. La morfología también es igual, por lo que también se puede dar en conjunto. La literatura se puede dar en conjunto ya que algunos movimientos y épocas influyeron en todas las lenguas”.

4.2.1.2. Diálogo exploratorio

En este apartado expondremos los datos más representativos obtenidos del diálogo exploratorio del grupo de control. Para ello, siguiendo las directrices de Cots et all. (2007), trataremos de identificar los mecanismos empleados por los alumnos para dar a conocer sus ideas acerca de los aspectos lingüísticos tratados en las actividades.

En primer lugar, es interesante dar a conocer la explicación proporcionada por el grupo de control sobre la derivación y la composición partiendo de los conocimientos previos adquiridos años atrás. Como veremos a continuación, los alumnos han intentado identificar y explicar las características de las palabras complejas y han valorado las palabras complejas en referencia a su uso, función y significado. Por tanto, desde el comienzo del taller han realizado operaciones cognitivas del nivel de “juzgar” y “categorizar” (Cots et all., 2007):

Tabla 10. Diálogo exploratorio en el primer coloquio

- Docente: ¿Alguien, alguien de vosotros me sabría decir qué es la derivación y la composición?
- Estudiante 1: pues de una palabra que salgan dos palabras. Por ejemplo de *balón-baloncesto*.
- Estudiante 2: *balonazo*.
- Docente: muy bien. ¿Y eso que sería?
- Estudiante 3: *baloncito*...
- Varios estudiantes: derivación.
- Docente: ¿Y de la composición por ejemplo (...) entonces la composición qué sería?
- Estudiante 1: pues con dos palabras se forma una.
- Estudiante 4: (...) unas letricas que no tienen por qué tener un significado puro. Yo que sé...una palabra y luego como unas letras que no tienen significado propio por ellas mismas.
- Estudiante 5: ¿La derivación es al revés, no?
- Estudiante 4: puede ser palabra y palabra o palabra y como con un *atzizki* (sufijo).
- Docente: ¿Y lo que es palabra y palabra qué es?
- Varios estudiantes: una composición.
- Docente: ¿Y la que es palabra o lexema más sufijos o prefijos?
- Varios estudiantes: eso es derivación.
- Docente: ¿Para qué sirve la composición y la derivación? ¿Qué función puede tener en una lengua?
- Estudiante 5: formar nuevos significados a través de palabras que ya existen.
- Docente: muy bien, nuevas palabras, sí.
- Docente: y, por ejemplo, ¿creéis que tiene importancia añadirle a una palabra un sufijo o un prefijo a la hora de aportarle significado?
- Todos los estudiantes: sí.
- Estudiante 6: porque no es lo mismo decir *ventana* o *ventanilla*.
- Estudiante 4: lo especificas más como es.

Después de realizar ese primer coloquio y de dejar a un lado las actividades de repaso e introducción, los alumnos han comenzado a analizar los componentes de varias palabras derivadas. Al realizar dicho análisis, en alguna ocasión se han encontrado con algunas dificultades para identificar la categoría gramatical del lexema y de la palabra derivada. Si observamos el siguiente ejemplo, podríamos decir que a pesar de la dificultad, los integrantes de este grupo han optado por profundizar y darle solución al problema, valorando o juzgando el fenómeno lingüístico encontrado en función de su significado, uso y norma:

Tabla 11. Diálogo exploratorio en el análisis de palabras derivadas

- Estudiante 1: *barriga* sus. (sustantivo) ¿*Barrigón*?
- Estudiante 2: adjetivo.
- Estudiante 1: no.
- Estudiante 2: *barrigón* sí.
- Estudiante 3: ¡Qué *barrigón*! Eso es sustantivo.
- Estudiante 2: pero o puede ser...
- Estudiante 3: es lo mismo una *barriga* que un *barrigón*.
- Estudiante 2: que tiene una *barriga* grande.
- Estudiante 3: pero es lo mismo, *mi barriga* o *mi barrigón*.
- Estudiante 2: ya pero tú puedes ser *barrigón* o puedes tener un *barrigón*.
- Estudiante 4: pueden ser las dos.
- Estudiante 1: pues pongo las dos. Pongo *sus* (sustantivo) *barra* adj. (adjetivo).

Por otra parte, como veremos en el siguiente ejemplo, la iniciativa que toman algunos alumnos es muy importante para darle continuidad a las actividades propuestas. Los alumnos son los responsables de la actividad y focalizan su atención no sólo en los elementos que les causan dificultad, como hemos visto en el ejemplo anterior, sino que también en la consigna o en los enunciados proporcionados por el profesor. Los alumnos proporcionan sus explicaciones u opiniones, incluso en alguna ocasión formulan reglas sobre el fenómeno lingüístico identificado. Dicho esto, el siguiente ejemplo es muy completo teniendo en cuenta las operaciones cognitivas realizadas por los alumnos. Los alumnos tratan de formular o de hacer referencia a las

reglas lingüísticas que operan en las palabras derivadas identificando, clasificando y exponiendo las características de estas utilizando, para ello, varios ejemplos:

Tabla 12. Diálogo exploratorio en la identificación y formulación de las reglas lingüísticas

- Estudiante 1: *a ver el lexema o la raíz pertenece a una determinada categoría gramatical. La palabra derivada (el conjunto formado por la raíz y el afijo) también pertenece a una determinada categoría gramatical. ¿Cambia siempre la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación?*
- Estudiante 2: *no.*
- Estudiante 3: *no siempre, hay sustantivos que luego que se convierten en sustantivos.*
- Estudiante 1: *¿Cambia de la misma manera cuando el lexema se combina con prefijos y con sufijos?*
- Estudiante 2: *Sí.*
- Estudiante 1: *¿A qué creéis que se debe?*
- Estudiante 2: *pues con los prefijos solo e, o sea no cambia la palabra, bueno es igual...Si no cambia la palabra pero le da mayor claridad y al otro la cambia.*
- Estudiante 4: *pero no tiene por qué porque si tú dices intoxicación ya estás cambiando la palabra y es un prefijo. Desintoxicación ya estás cambiando la palabra. También cambia porque no es lo mismo intoxicación y desintoxicación.*
- Estudiante 5: *si pero la categoría gramatical no cambia.*
- Varios a la vez: *eso.*
- Estudiante 5: *yo a eso me refería.*
- Estudiante 3: *me refería a que no cambia de sustantivo a adjetivo. Que se mantiene.*
- Estudiante 4: *que no cambia de...*
- Estudiante 3: *eso.*
- Estudiante 1: *¿Qué pongo?*
- Estudiante 2: *pues que cuando es prefijo no cambia la categoría gramatical.*
- Estudiante 5: *¿Seguro?*
- Estudiante 3: *pues...*

- Estudiante 3: dime aquí un *adibide* (ejemplo) por favor que cambie ee cuando un prefijo.
- *Estudiante 5: retrovisor. Retro* adjetivo y *visor* o sea *retrovisor* es un sustantivo.
- Estudiante 3: pues entonces no lo entiendo.
- Estudiante 5: ya igual tienes razón y hemos puesto mal *retrovisor*.
- Estudiante 2: ¿Qué hemos puesto *retrovisor*?
- Varios estudiantes: *visor* no es un adjetivo es un sustantivo.
- Estudiante 5: no cambia de esto (de categoría).

Por último, es interesante comentar el metalenguaje empleado por los alumnos. Generalmente no han demostrado dificultad alguna para hacer referencia a los temas tratados, es decir, utilizan bastante bien los términos morfológicos. De todos modos, en alguna ocasión han recurrido a expresiones de tipo intuitivo para salir del apuro como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Tabla 13. Metalenguaje empleado por los alumnos

- Estudiante 1: ¿Sabes lo que podíamos dar en conjunto? Lo de ee “If you nananá”.
- Varios estudiantes: condicional.
- Estudiante 1: “si haces tirará, harás tururú”, ee.
- *Estudiante 2: “si hiciera bueno iríamos a correr”.*
- *Estudiante 1: “lan egiten baduzu”.*
- *Estudiante 3: condicionales, condicionales.*
- *Estudiante 1: “dirua lortuko duzu”.* Esas funcionan todas iguales.
- Estudiante 2: No porque ee no pones *si, if*
- Estudiante 3: Si pones.
- Estudiante 4: a ver ee pero a ver esas son variaciones de cada idioma.
- Estudiante 1: En vez de *if* poner *si*.
- Estudiante 2: ya los tiempos verbales son los mismos, ¿no?
- Varios estudiantes: claro.
- Estudiante 4: venga, venga.

4.2.2. Grupo experimental

Al igual que lo hemos hecho con el grupo de control, en el grupo experimental también presentaremos los datos más interesantes obtenidos de la primera, tercera y cuarta actividad del taller. La única diferencia consiste en que, como hemos especificado anteriormente, las actividades de reflexión interlingüística se han realizado utilizando la traducción pedagógica como fuente de información.

También nos gustaría comentar que el grupo experimental lo hemos organizado en seis subgrupos. Por tanto, los datos los expondremos teniendo en cuenta esa división y teniendo en cuenta las respuestas dadas en cada pregunta y actividad del taller.

4.2.2.1. Tareas a papel

▪ *El lexema o la raíz pertenece a una determinada categoría gramatical. La palabra derivada (el conjunto formado por la raíz y el afijo) también pertenece a una determinada categoría gramatical. ¿Cambia siempre la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación? ¿Cambia de la misma manera cuando el lexema se combina con prefijos y con sufijos? ¿A qué creéis que se debe?* Todos los grupos se han dado cuenta del cambio gramatical que afecta al lexema al someterse a la derivación. A su vez, varios grupos han percibido que el que provoca ese cambio gramatical es el sufijo y alguno de ellos, como veremos a continuación, han dado a conocer sus hipótesis al respecto:

- “Con los sufijos la palabra cambia de categoría gramatical y con el prefijo no”.
- “No cambia siempre al someterse a la derivación. No siempre cambia igual cuando se combina con prefijos y sufijos. Depende del sufijo o prefijo y la categoría gramatical del lexema”.
- “No siempre cambia. Cambia cuando el sufijo es de otra categoría gramatical. En las palabras derivadas el sufijo hace la categoría. En los casos en los que haya prefijos las palabras cogen la categoría del lexema”.

- “El sufijo cambia la categoría gramatical ya que va al final de la palabra, en cambio, el prefijo no lo cambia”.
- “No cambia siempre, por ejemplo: *ceniza* (sust) + *-ero* (suf)= *cenicero* (sust)/ *chillar* (vb) + *-ido* (suf)= *chillido* (sust). Hay veces que si cambia del mismo modo y hay veces que no, según el sufijo o prefijo que le pongas”.
- “Los sufijos cambian la categoría gramatical los prefijos en cambio la mantienen”.

▪ *Observad las siguientes palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas ¿ocurre algo extraño? ¿Por qué no están bien formadas las palabras de la izquierda? ¿Qué influye en esta incorrección, la categoría gramatical o la aportación semántica de los afijos? ¿Todas las palabras se pueden combinar con todo tipo de sufijos y prefijos? ¿Por qué?* Todos los grupos han percibido que no todos los lexemas pueden combinarse con todos los afijos: %33 opina que es el mal uso del sufijo el que ha creado esa incorrección; %33 alega que la categoría gramatical elegida por el sufijo es incorrecta y por último, %33 cree que ambos factores, es decir, que el significado que aportan los afijos no es correcto y que no todos los afijos elegidos por el lexema son correctos:

- “Unas palabras creadas no son correctas. Porque el sufijo utilizado es incorrecto. Ya que se deben usar otros distintos y mejor pensados”.
- “Hay sufijos y prefijos que concuerdan solamente con algunos verbos y otros en cambio con sustantivos, adjetivos...No, porque los sustantivos tienen un tipo de sufijo-prefijo y en cambio, los adjetivos, verbos...diferentes. Esto pasa a causa del tipo de palabra que sea”.
- “Las palabras de la izquierda no están bien formadas puesto que el sufijo que emplean no es apropiado en este contexto, pues están preparados para otro tipo de significado”.
- “La palabra tiene que cambiar. Algunas palabras no se pueden cambiar con algunos sufijos, solo en algunos casos es posible formar palabras

con esos sufijos.

- “(...) no concuerdan. Influye en el significado de la palabra y no todas las palabras concuerdan con cualquier sufijo y prefijo”.
- “Porque el sufijo añadido es incorrecto y le da un significado erróneo. Todas no se pueden combinar con todo tipo de sufijos o prefijos porque algunos les da un significado inexistente”.

▪ *Teniendo en cuenta la traducción realizada y utilizándola como fuente de información, es decir, comparando y contrastando los cuentos en euskera y en castellano, anotad brevemente las semejanzas y las diferencias que tienen ambas lenguas con respecto a la derivación y a la composición.* En la siguiente tabla expondremos las semejanzas y diferencias anotadas y comentadas por los alumnos del grupo experimental basadas en la traducción pedagógica:

Tabla 14. Semejanzas y diferencias II

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<p>1. Las palabras compuestas se componen a partir de dos palabras. Algunas palabras compuestas se crean igual o son casi iguales y/o algunas palabras compuestas en castellano son también compuestas en euskera: <i>girasol-eguzkilorre, pelirrojo-ilegorri, urtebetze-cumpleaños, okin-panadero.</i></p> <p>2. En los dos casos se forman palabras compuestas con la finalidad de expresar nuevas ideas, sentimientos u objetos.</p> <p>3. Euskera también hay prefijos y sufijos.</p>	<p>1. Hay algunas palabras que son muy diferentes porque cada una de las lenguas tiene su propia palabra. Algunas palabras compuestas o derivadas en euskera pueden ser palabras sin derivar (en castellano): <i>bizileku</i> (palabra compuesta), <i>hogar</i> (simple), <i>okin</i> (simple), <i>panadero</i> (compuesta) y viceversa.</p> <p>2. Las palabras de un idioma separadas significan algo muy diferente al otro pero cuando ambos se juntan significando lo mismo o parecido.</p> <p>3. En las palabras compuestas no siempre se utilizan las mismas dos palabras. Ejemplo: <i>rascacielos-etxehorratz.</i></p>

<p>4. Los dos idiomas tienen cambios gramaticales.</p> <p>5. Tienen la misma o parecida raíz.</p> <p>6. Las palabras derivadas con sufijos también son de los dos idiomas como <i>nekazari-agricultor</i>. En este ejemplo los dos tienen sufijo y el mismo significado: <i>soleado-eguzkitsu</i>, <i>pueblesinos-herritarrak</i>. Y prefijos: <i>bienvenido-ongietorri</i>, <i>superheroína-superheroia</i>.</p> <p>7. Misma estructura para formar las palabras.</p> <p>8. Los prefijos y sufijos tienen la misma función.</p>	<p>4. En vascuence hay artizkis (interfijos) y en castellano no. En castellano no hay “artizkis”. En euskera se les pueden poner a los verbos.</p> <p>5. Dependiendo de la palabra, en un idioma u otro es sufijo o prefijo. Por ejemplo, <i>espantapájaros-txorimalo</i>, <i>extranjero-atzerritar</i>. En euskera o castellano puede ser sufijo o prefijo pero en otro idioma puede ser diferente (...): <i>prehistoria</i> (prefijos)-<i>historiaurrea</i> (sufijo); <i>euritakoa</i> y <i>paraguas</i> (diferentes).</p> <p>6 En un idioma hay más compuestas y derivadas que en el otro.</p> <p>7. Hay compuestas en castellano que en euskera no existen.</p>
--	---

Por tanto, la valoración que podemos realizar al respecto creemos que es bastante positiva ya que los alumnos han percibido bastantes semejanzas y diferencias entre las lenguas. Como podemos ver, aunque han comentado los mismos aspectos que el grupo de control, también han mencionado otras características obtenidas gracias a la traducción pedagógica.

▪ *“Teniendo en cuenta las semejanzas que pueden tener las lenguas, sugerid y proponed al profesorado del instituto qué se puede aprender conjuntamente. ¿Qué se repite en las asignaturas de lengua (euskera, castellano)? Por ejemplo, “las palabras compuestas y las palabras derivadas existen en las lenguas que aprendemos, por tanto, es posible aprenderlas conjuntamente contrastando las unas con las otras. ¿Qué más se puede aprender de esta manera? Aunque todos los grupos han tenido alguna dificultad, han demostrado que es posible trabajar*

la gramática, la literatura y los textos (la tipología textual) conjuntamente e integradamente. Además, algunos grupos han hecho referencia a la segunda acepción del *TIL* (véase 1.1.1):

- “En nuestra opinión casi todo se podría estudiar conjuntamente puesto que todos los idiomas tienen el mismo propósito, comunicar. Sin embargo, creemos que lo más apropiado para dar conjuntamente son los pensamientos que ha habido durante la historia, la literatura. La literatura ha querido expresar las ideas de una misma sociedad, pero en diferentes idiomas. A la hora de escribir textos también podrían hacerse cosas conjuntamente porque los tipos de textos son iguales en todos los idiomas: los textos narrativos, explicativos, argumentativos. En el caso de la gramática los verbos, los sustantivos y los adjetivos”.
- “Buscar una manera de dar literatura, tipología de textos...en castellano, en inglés y en francés la gramática, verbos copulativos en castellano e inglés, historia en cualquier idioma, vocabulario (extranjerismos) y de paso dar la palabra en todos los idiomas”.
- “En la literatura tiene el mismo uso ya que es todo teoría y se puede dar perfectamente en los dos idiomas. En la gramática, lógicamente hay cosas que cambian y que se mantienen. Al final son dos idiomas y los verbos en euskera no se dan igual que en castellano. Pero, en cambio, también hay muchas cosas en la gramática que son iguales, más que diferentes”.
- “Los textos narrativos, las cartas, los poemas, los textos científicos, la descripción, la creación de palabras, la poesía, tiempo futuro (*future tenses*). (...) Se podría dar conjuntamente bastantes cosas como la escritura de textos cartas y demás, como también se podría hacer los adjetivos y su clasificación. Teniendo en cuenta sus pequeñas diferencias en este aspecto”.
- “La sintaxis se podría dar en los dos casos: la composición de una palabra y de una frase; el alfabeto/abecedario y las vocales; los tiempos

de los verbos; los narradores (primera y tercera persona); persona, número y tiempo (verbo), poemas, métrica, retórica, estilo literario...”.

- “La literatura, lo que tiene en común como la poesía, novelas y otras cosas se podrían dar conjuntamente; la gramática en muchos es bastante parecida, como los verbos o la sintaxis o estructura de las frases. El vocabulario también, en algunos casos, se podría dar conjuntamente como por ejemplo las palabras compuestas o con sufijos y prefijos. Las cosas universales como las matemáticas, física y química se podrían dar en otro idioma porque la teoría y fórmulas y práctica no cambia”.

4.2.2.2. *Diálogo exploratorio*

Al igual que con el grupo de control, son muchas las horas grabadas para recoger el diálogo exploratorio de los alumnos del grupo experimental. En este apartado mostraremos los datos más representativos obtenidos de dicho diálogo y siguiendo, nuevamente, a Cots et all. (2007) enseñaremos los mecanismos empleados por los alumnos y las representaciones mentales que tienen estos en torno a las palabras complejas y a su enseñanza-aprendizaje.

A continuación, vamos a exponer dos ejemplos donde los alumnos discuten sobre las combinaciones erróneas entre lexemas y afijos. En el primer ejemplo, los alumnos culpan de esa incorrección al significado del lexema y a las características del afijo, pero terminan comentando que es el lexema el que no tiene el sufijo correcto:

Tabla 15. Diálogo exploratorio en el análisis de incorrecciones I

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Docente: ¿Y por qué no son correctas esas palabras? ¿Por qué os parece que no son correctas esas palabras? - Estudiante 1: eee no sé, -ero es para alguien que se dedica a algo, ¿no? - Docente: vale. Eso es. Entonces podríamos decir según lo que me has dicho tú que aquí el problema está en los significados ¿no? - Estudiante 1: sí. - Docente: no se pueden combinar porque no concuerdan los significados, el |
|--|

lexema y el sufijo.

- Estudiante 2: ya, pero tampoco puede decir *israelense*.
- Estudiante 3: tampoco.
- Estudiante 1: ya...es que es *israelí*.
- Estudiante 2: ya pues eso pero también es sufijo.
- Docente: vais bien a ver por dónde lo encamináis.
- Estudiante 2: lo que pasa es que no concuerdan.
- Estudiante 3: lo que pasa es que los sufijos no van acorde a los lexemas entonces por eso suenan mal.
- Estudiante 2: tienes razón.
- Estudiante 3: deberíamos ponerles diferentes sufijos.

A su vez, en el siguiente ejemplo, podemos percibir cómo al principio los alumnos opinan que el sufijo es el que elige sus lexemas, pero cara al final de la discusión, aparece otra opinión en la que se dice que es el significado del lexema es el que tiene que cambiar para aceptar dicho afijo:

Tabla 16. Diálogo exploratorio en el análisis de incorrecciones II

- Docente: ¿Os parecen que existen esas?
- Estudiante 1: no, *israelero* no.
- Docente: vale, ¿y por qué no existen? ¿Por qué digamos que no son correctas?
- Estudiante 1: porque tiene que tener otra forma, tiene que cambiar la palabra anterior y la, y la esto, ¿cómo se llama el *-ero* eso?
- Varios estudiantes: el sufijo.
- Estudiante 1: el sufijo tiene que cambiar la palabra para tener ese sufijo.
- Docente: según lo que me estás diciendo es que este sufijo no se puede combinar con esa la palabra.
- Estudiante 1: sí. Tiene que cambiar un poco la palabra para coger ese sufijo.
- Docente: vale.
- Estudiante 2: tiene que cambiar el significado de la palabra.
- Estudiante 1: no, tiene que cambiar la palabra.

- Estudiante 2: tiene que cambiar, la palabra tiene que cambiar.
- Estudiante 1: y que el sufijo te lo pide.

Como hemos podido observar, en estos dos fragmentos las operaciones cognitivas realizadas por los alumnos son bastante complejas: no solo juzgan las incorrecciones y las características de estas, sino que también formulan reglas lingüísticas.

Por otra parte, como hemos comentado, los ejemplos más bonitos los hemos obtenido de las actividades de reflexión interlingüística. En primer lugar, el siguiente ejemplo muestra una discusión sobre los cambios de categoría gramatical que ocurren en las palabras derivadas tanto en euskera como en castellano donde se exponen las características de las palabras derivadas en ambos idiomas:

Tabla 17. Diálogo exploratorio sobre los cambios gramaticales

- Estudiante 1: cambia el significado en los dos idiomas después de poner prefijos y sufijos en los dos idiomas.
- Estudiante 2: no, es que a ver tenemos que explicar que son iguales o diferentes. Entonces si tú pones *caminar-caminante*, cambia el significado porque uno es verbo y el otro es *caminante*, un sustantivo ¿no? Después si ponemos, *ibili-ibiltari* es lo mismo que en castellano.
- Estudiante 3: y luego si ponemos *honor* y *deshonor* no cambia en ninguno de los idiomas.

El siguiente ejemplo, nuevamente, ilustra una conversación acerca de las semejanzas y las diferencias relacionadas con la derivación y la composición en ambas lenguas. Aunque realizan una mala interpretación de la palabra, les sirve para ilustrar su hipótesis:

Tabla 18. Diálogo exploratorio sobre las semejanzas entre lenguas

- Estudiante 1: eso es diferencia. Es que hay algunas palabras que no son lo mismo ni de coña. Por ejemplo: *eguzkitsu-soleado*, vale tienen el final, quiero decir...
- Varios estudiantes: ya ya sí.

- Estudiante 2: *prehistoria-historiaurrea*. Pre- es como -*aurrea*, entonces está como cambiau.
- Estudiante 3: vale pues...O sea que no... No es siempre igual.
- Estudiante 2: siempre siempre no.
- (...)
- Estudiante 3: en euskera, bueno, en castellano pueden ser de una manera y en euskera de otra.
- Estudiante 1: que no siempre es lo mismo.
- Estudiante 2: a veces el prefijo es el sufijo en euskera y al revés.
- Estudiante 1: que no es el mismo orden.
- Estudiante 3: a ver que en uno puede ser sufijo y en el otro prefijo. Bueno en euskera y en castellano puede ser diferente.
- Estudiante 1: diferente orden.
- Estudiante 3: que no es orden, bueno, que es prefijo o sufijo.
- Estudiante 1: pero a veces también cambia el orden.
- Estudiante 2: pero el orden es el prefijo, eso es ya que (...) lo que está alante, es el prefijo.
- Estudiante 1: ee por ejemplo.
- Estudiante 3: *prehistoria-historiaurrea*.
- Estudiante 3: en este ejemplo.
- Estudiante 2: los dos tienen el mismo significado y el mismo sufijo.
- Estudiante 3: no, los dos tienen sufijo y el mismo significado.
- Estudiante 1: podemos poner *ongi-etorri*, de prefijo, *bien-venido*.
- Varios estudiantes: pon.

También en otro de los grupos se hablaba sobre las diferencias entre las dos lenguas con respecto a las palabras compuestas:

Tabla 19. Diálogo exploratorio sobre las diferencias entre lenguas

- Estudiante 1: pues tú que hay unas palabras que siguen siendo compuestas y hay otras que no que, que tienen en euskera...
- Estudiante 2: sí otro significado.

- Estudiante 1: no, que tienen un nombre propio.
- Estudiante 2: en plan de una sola palabras.
- Estudiante 1: eso es de una sola palabra.
- Estudiante 3: hay palabras que se vuelven, convierten, o sea eso.
- Estudiante 1: hay algunas palabras compuestas que se vuelven, que en el euskera se...
- Estudiante 4: en una sola palabra. O sea no es compuesta ¿no?
- Estudiante 1: eso, es una palabra...
- Estudiante 2: simple.

Por último, nos ha parecido interesante mostrar cómo han realizado la última actividad donde sugerían a los docentes del centro qué contenidos se podrían dar conjuntamente:

Tabla 20. Diálogo exploratorio en las sugerencias al profesorado

- Estudiante 1: a ver pues...buscar una manera en la que se pueda dar literatura.
- Estudiante 2: por ejemplo, las diferentes épocas que han tenido, en plan, la Vanguardia, Surrealismo ee *maite kantuak* y todo eso también se puede dar en castellano, la vanguardia estamos dando tanto en euskera como en castellano.
- Estudiante 1: eso se puede decir que tal movimiento se creó en Francia y entonces se ha extendido, pero yo que sé España.
- Estudiante 3: más...más clase de historia así conjuntas para literatura para todos los idiomas.
- Varios estudiantes: sí.
- Estudiante 4: algo que tengan igual el euskera y el castellano.
- Estudiante 1: hombre pues el euskera...
- Estudiante 5: los textos.
- Varios estudiantes: ¿Los?
- Estudiante 5: textos. Los textos son todos iguales. Una carta vale escribirla igual en inglés que en castellano.
- Estudiante 4: cuando no enseñan a escribir cartas como en inglés.
- Estudiante 1: sí, las cartas esas ¿cómo es eso? El estilo de...

- Estudiante 5: tipología de textos.
- Varios estudiantes: ¿Cómo?
- Varios estudiantes: tipología de textos.
- Estudiante 1: en algunos idiomas se pueden dar la gramática, algunos aspectos de la gramática al mismo tiempo.
- Estudiante 4: pero según en qué idioma
- Estudiante 2: ¿En qué idioma?
- Estudiante 1: eso he dicho. Por ejemplo, en francés, en castellano y en inglés igual, el *have*, el *avoir*.
- Estudiante 5: el vocabulario.
- Estudiante 4: se pueden aprender en inglés y en castellano los verbos copulativos a la vez.
- Estudiante 3: el *passe compose* en francés y en euskera también se puede.

4.4.3. Análisis comparativo y contrastivo entre ambos grupos

No cabe duda que analizar los datos obtenidos del taller conlleva mucha más dificultad ya que en muchos aspectos las aportaciones y las ideas de los alumnos son diferentes.

Aunque no es fácil analizar y valorar esa diversidad, en el análisis de las palabras derivadas y en la siguiente actividad (cambios gramaticales) los resultados han sido similares en ambos grupos. Sin embargo, a favor de los integrantes del grupo experimental, diremos que no solo han especificado quién es el motor del cambio gramatical, sino que han propuesto interesantes hipótesis lingüísticas al respecto.

En las actividades sobre las combinaciones erróneas, ambos grupos han percibido que no todas las combinaciones de lexemas y afijos son posibles. La diferencia puede persistir en que, el grupo experimental ha profundizado un poco más en el tema.

En cuanto a las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas, si comparamos los resultados del grupo experimental con los del grupo de control, no cabe duda de que la traducción pedagógica ha ayudado a los alumnos del grupo experimental a percibir y a encontrar las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas con más

claridad. Además, los alumnos del grupo experimental no solo se han basado en los conocimientos adquiridos con estas actividades, sino que han ido más allá, aportando más datos (los proporcionados por la traducción) sobre las palabras complejas.

Además, en las actividades de recapitulación, los alumnos del grupo de control han comentado que tal vez utilizando la traducción (como el grupo experimental) percibirían mejor y de una manera más clara las diferencias y semejanzas entre las lenguas. A su vez, los alumnos del grupo experimental han tratado sobre la gran ayuda que ha supuesto para ellos la traducción para percibir las semejanzas y diferencias entre las lenguas y que, sin ella (como en el grupo de control), seguramente tendrían más dificultades para identificarlas.

Por otra parte, como hemos comentado antes, aunque en los ejemplos del diálogo exploratorio no son comparables en muchos aspectos, las actividades cognitivas empleadas por ambos grupos son bastante parecidas (“juzgar”, “analizar” y “categorizar”). De todas maneras, creemos que los integrantes del grupo experimental se han detenido mucho más en las actividades y han participado, es decir, han dialogado mucho más entre ellos para darle solución a las actividades propuestas.

Por último, en cuanto a la actividad de sugerencias al profesorado, se podría decir que en los dos grupos hemos percibido una gran dificultad para determinar algún contenido más aparte de las palabras complejas. Probablemente, porque durante sus años escolares apenas han realizado comentarios o actividades interlingüísticas. Sin embargo, los alumnos del grupo experimental han propuesto bastantes contenidos más que el grupo de control, tal vez, porque han comprendido mejor en qué consiste el TIL gracias a la traducción pedagógica.

4.3. Encuesta final

Para terminar, hemos repartido entre los alumnos de ambos grupos una encuesta final donde estos nos han proporcionado sus juicios acerca del aprendizaje obtenido al realizar estas actividades (punto 5), de sus percepciones sobre el aprendizaje-enseñanza de las lenguas, de la reflexión metalingüística e interlingüística y de la experiencia con la traducción (en el caso del grupo experimental).

4.3.1. Grupo de control

En este apartado, ofreceremos los resultados del grupo de control obtenidos en las encuestas finales acerca de la reflexión de las lenguas (punto 4.3.1.1) y del multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje (punto 4.3.1.2).

4.3.1.1. La reflexión sobre las lenguas

- *¿Qué has aprendido realizando estas actividades?* (5ª pregunta). Esta pregunta al ser bastante abierta, las respuestas proporcionadas por los alumnos han sido muy dispares: algunas de las respuestas han hecho referencia al Tratamiento Integrado de las Lenguas “que cuando nos referimos al lenguaje podemos aprender cosas a la vez, los idiomas tienen mucho en común” (%12), otras a las semejanzas y diferencias entre lenguas (%18), otras al aprendizaje de aspectos lingüísticos (%18) y por último, otras a varios aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento (%12) “a respetar y escuchar las ideas de los demás” o “que nosotros mismos podemos aprender cosas poniendo en común las que sabíamos cada una”.
- *¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son las lenguas que hablas y conoces?* (6ª pregunta). Todos los alumnos han asegurado que estas actividades les han ayudado a darse cuenta, aunque sea de una manera parcial (las palabras complejas) del funcionamiento o de las características de las lenguas que conocen.
- *¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?* (9ª pregunta) Todos los alumnos han afirmado

que estas actividades les han servido para percibir las semejanzas y diferencias entre el euskera y el castellano.

▪ *¿Qué peculiaridades crees que tienen? (8ª pregunta) y ¿Has llegado a alguna conclusión? (9ª pregunta)* Casi todos los alumnos (el %94) han sostenido que, aunque tengan diferencias, las lenguas son muy parecidas y que, por lo tanto, se podrían dar conjuntamente *“que tienen más semejanzas que diferencias las diferentes lenguas (...) podríamos trabajar las diferentes lenguas unidas”*. Algunos alumnos (%12) han proporcionado algún ejemplo: *“las palabras compuestas se forman igual”, “con los prefijos no cambia la categoría gramatical”* o *“los sufijos tienen el mismo significado a veces”*.

4.3.1.2. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje

▪ *¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado? (10ª pregunta).* Aunque todos los alumnos hayan enunciado que es posible enseñar y aprender las lenguas integradamente, algunos de ellos (%36) consideran que es mejor aprenderlas por separado o de un modo aislado *“porque si es posible ya que, en sintaxis, literatura...se trabaja lo mismo, pero en mi opinión se debe dar separado como toda la vida”* o *“poder se puede. Pero se aprende más separadamente”*.

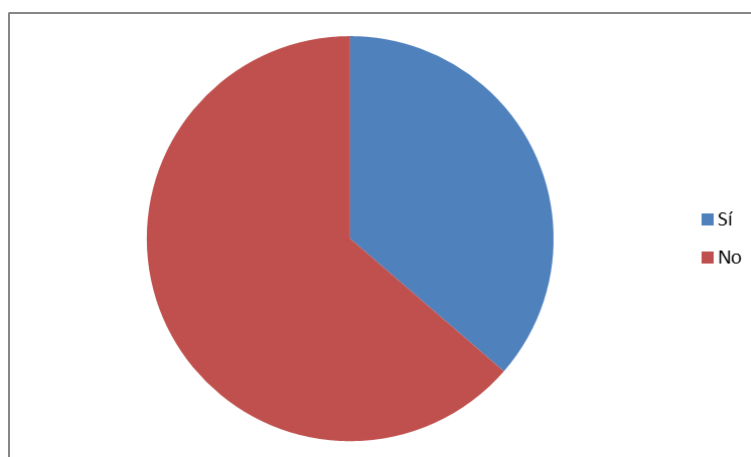


Ilustración 6. Opinión sobre el aprendizaje aislado de lenguas

▪ *¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente,*

relacionadas las unas con las otras? Todos los alumnos han estimado que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente o integradamente:

- “Porque tienen mucho en común y se puede aprovechar, sería más fácil aprender relacionando”.
- “Porque al fin y al cabo están muy relacionadas”.
- “Porque tienen muchas semejanzas”.
- “Porque muchas veces damos lo mismo, pero solo cambiamos el idioma”.
- “Porque en muchas cosas se parecen y así al ver las diferencias es más fácil”.

4.3.2. Grupo experimental

En el siguiente apartado, presentaremos los resultados del grupo experimental obtenidos en las encuestas finales en torno a la percepción sobre el multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje (punto 4.3.2.1), a la experiencia con la traducción (punto 4.3.2.2), a la reflexión de las lenguas (punto 4.3.1.3) y por último, a las actividades realizadas (punto 5.2).

4.3.2.1. El multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje

- *¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado? (1ª pregunta).* El %59 de los alumnos cree que las lenguas se deberían aprender cada una por separado o de un modo aislado como tradicionalmente se ha realizado “porque te liarías con alguno idiomas” o “podríamos llegar a liarnos”.
- *¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionadas las unas con las otras? (2ª pregunta).* A pesar de que en la anterior pregunta han contestado que las lenguas se deberían aprender y enseñar aisladamente, el %76 de los alumnos opina que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente e integradamente; el %38, en cambio, no está a

favor de este tipo de aprendizaje-enseñanza y el %6 tiene dudas si realmente este tipo de aprendizaje es efectivo o no:

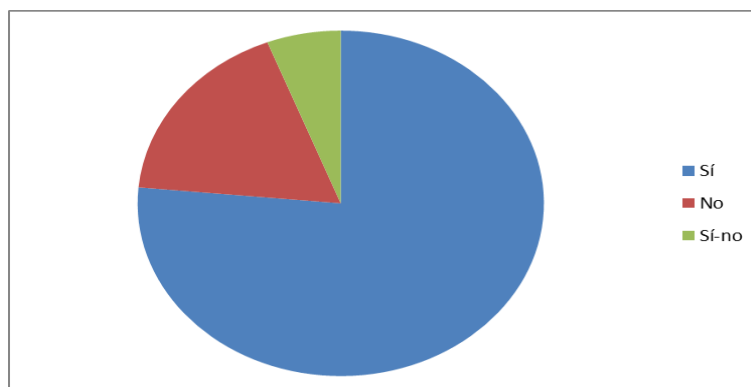


Ilustración 7. Aprendizaje integrado de lenguas

Entre los motivos apuntados a favor del aprendizaje integrado o conjunto de las lenguas los alumnos han explicado que, aunque haya alguna diferencia, las lenguas tienen muchas semejanzas, aspectos comunes o similitudes:

- “Porque muchas veces las lenguas tienen aspectos comunes”.
- “Porque hay cosas comunes y diferentes”.
- “Porque todas tienen algo igual así se podría contrastar los idiomas y significados”.
- “Creo que es posible porque todo está relacionado”.
- “Porque muchas lenguas tienen semejanzas, como el euskera y el castellano”.

4.3.2.2. La experiencia con la traducción

▪ *¿Crees que te ha servido para algo la actividad de traducción?* (3ª pregunta). El %94 de los alumnos ha valorado positivamente las actividades de traducción realizadas y muchos de ellos (%47) han garantizado su utilidad, es decir, han percibido las actividades de traducción como herramientas para contrastar las lenguas y, por lo tanto, para realizar la actividad de reflexión interlingüística:

- “Nos hemos dado cuenta lo que tienen de diferencia”.

- “Para enseñarnos las diferencias o las semejanzas de los dos idiomas”.
- “Para ver que hay muchas cosas iguales en dos lenguas”.
- “Para comparar”

Por el contrario, el %53 puede que no haya comprendido la función y utilidad real de dicha actividad ya que los alumnos han hecho este tipo de afirmaciones: “para tener un mejor vocabulario”, “para poder traducir mejor y de una manera más eficaz” o “Para aprender cosas”

▪ *¿Te ha gustado realizar estas actividades en torno a la traducción?* (4ª pregunta). El %88 opina que las actividades realizadas en torno a la traducción han sido de su agrado. Al respecto muchos alumnos (%52) han comentado que las actividades les han parecido interesantes y entretenidas ya que han aprendido muchas cosas y han sido diferentes a lo que están acostumbrados a hacer. Los demás (%48) no han comentado nada al respecto y han hecho sugerencias que veremos a continuación.

▪ *Propuesta de mejora: ¿qué cambiarías?, ¿qué añadirías?* (5ª pregunta). En esta pregunta hemos recibido algunas críticas: no traducir todo el cuento al euskera (%23), realizar actividades más sencillas (%10), escribir menos o en modo test (%10) y realizar actividades más entretenidas (%6). En las sugerencias, en cambio, nos han propuesto realizar más actividades acerca de las semejanzas entre las lenguas (%6), realizar las actividades con más lenguas (%6) o tratar otros temas sin basarse en el Tratamiento Integrado de las Lenguas (%6).

4.3.2.3. La reflexión sobre las lenguas

▪ *¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son las lenguas que hablas y conoces?* (9ª pregunta). Como puede observarse en la siguiente ilustración, el %76 afirma que estas actividades les ha ayudado a concienciarse lingüísticamente; %18, en cambio, opina que no han sido suficientes y %6 no sabría qué contestar.

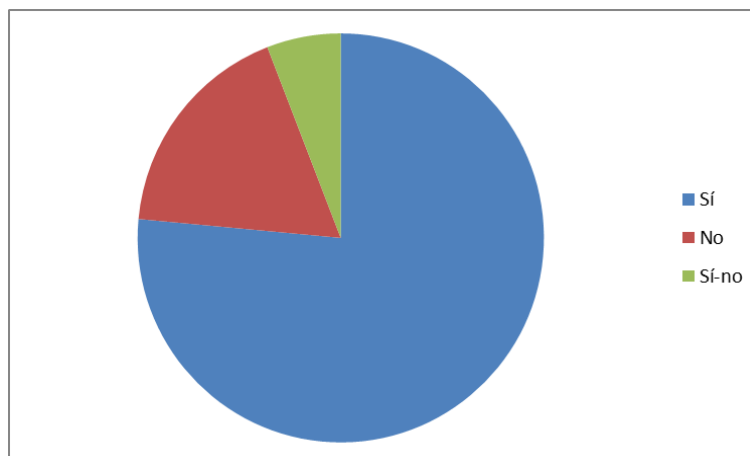


Ilustración 8. Utilidad de las actividades en la conciencia lingüística

- *¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?* (10ª pregunta). A pesar de que algunos alumnos han comentado que estas actividades no les han servido para concienciarse lingüísticamente, el %94 dice que las actividades propuestas le han servido para percibir las semejanzas y las diferencias entre las lenguas con respecto a las palabras complejas.
- *¿Qué peculiaridades crees que tienen?* (11ª pregunta) y *¿has llegado a alguna conclusión?* (12ª pregunta). Todos los alumnos han hablado sobre las semejanzas y diferencias que tienen las lenguas que conocen; aunque sean diferentes en algunos aspectos, todas son más parecidas de lo que pensaban:
 - “Las lenguas se parecen en alguna parte entre ellas y en otras no tienen nada que ver”.
 - “Que gramaticalmente están muy relacionadas”.
 - “Cada lengua tiene sus propias características pero también tienen mucho en común (...) que las lenguas tienen más en común de lo que pensamos”.
 - “Suelen ser bastantes iguales. Que se parecen bastante teniendo en cuenta que cada lengua viene de diferente idioma”.
 - “Que son iguales. Que al fin y al cabo todas son lo mismo”.

4.3.3. Análisis contrastivo y comparativo

Tal vez, el dato más interesante obtenido de la encuesta final, es el referente al aprendizaje-enseñanza de las lenguas. La opinión de los alumnos en torno a este tema es bastante positiva: todos los alumnos del grupo de control y el %76 del grupo experimental creen que es posible trabajar los contenidos de lengua de una manera integrada. Sin embargo, no hemos logrado convencerles para aprender los contenidos de lengua de esta manera, ya que el %36 del grupo de control y el %59 del grupo experimental creen que las lenguas deberían aprenderse aisladamente.

De todas maneras, si comparamos los resultados de las encuestas (iniciales y finales) de ambos grupos, los datos obtenidos en el grupo de control son mucho más positivos que los logrados en el grupo experimental: en el grupo de control, después de realizar el taller, son más lo que abogan por la posibilidad de aprender las lenguas conjuntamente (inicialmente %64 vs. finalmente %100), mientras que en el grupo experimental las cifras se mantienen bastante iguales (en las dos encuestas el %76). Sin embargo, en la encuesta final ha habido un desglose del %38 en contra de este tratamiento.

5. VALORACIÓN DEL TALLER POR PARTE DEL ALUMNADO

Mediante estas encuestas, no solo queremos conocer las opiniones sobre los temas mencionados previamente o los conocimientos adquiridos en el taller. También, nos parece fundamental conocer la opinión de los alumnos acerca de las actividades realizadas para poder saber qué hemos hecho bien y qué hemos hecho mal y por lo tanto, conocer los aspectos a mejorar.

5.1. Grupo de control

- *¿Te ha gustado realizar estas actividades?* (1ª pregunta): todos los alumnos han manifestado que les ha gustado realizar estas actividades. Muchos han comentado que las actividades realizadas han sido entretenidas, divertidas y diferentes a lo que están acostumbrados a realizar ya que comparten sus ideas con los demás integrantes del grupo, llegan ellos mismos a una conclusión y el aprendizaje se convierte en significativo:

- “Nos damos cuenta de muchas cosas y sacamos conclusiones”.
 - “Me parecen más entretenidas y aprendemos”.
 - “Porque compartimos varias ideas entre los compañeros y llegamos a una conclusión”.
 - “Porque ha sido más divertido que otros ejercicios”.
 - “Porque son diferentes y no nos dan katxo txapa sino que nosotras mismas sacamos las conclusiones”.
 - “Aprender cosas nuevas de manera dinámica y nos hace pensar”.
- *¿Qué es lo que más te ha gustado?* (2ª pregunta). El %64 ha explicado que lo que más le ha gustado ha sido trabajar en grupos o con los compañeros. Alguno también ha subrayado el tipo de grupo utilizado, es decir, le ha agradado trabajar en grupos pequeños. Por último, algún alumno ha señalado la actividad que más le ha gustado, por ejemplo, el poema con las ocho palabras compuestas (%12).
- *¿Qué es lo que menos te ha gustado?* (3ª pregunta). El %18 ha especificado que no le ha gustado demasiado la materia dada, es decir, que le habría gustado dar otro tema que no fuese el de las palabras complejas; a su vez, el %18 ha comentado que no le ha agradado estar controlado todo el rato con la grabadora ya que se podría haber dicho algo inapropiado y queda registrado. Algunos también han señalado (%9) que no les han gustado las actividades puesto que había que pensar mucho y había que escribir en las fichas (%9). Por último, pocos han comentado alguna actividad que no les haya agradado, por ejemplo, el poema con las ocho palabras compuestas (%9) o las actividades de reflexión metalingüística e interlingüística (%9).
- *Propuestas de mejora: ¿Qué cambiarías o añadirías?* (4ª pregunta). Por último, el %27 cambiaría el contenido o el tema y daría otro diferente; el %18 eliminaría las actividades finales, es decir, aquellas que hacen referencia a la reflexión metalingüística e interlingüística (la búsqueda de diferencias y semejanzas o las sugerencias al profesorado) y añadiría alguna actividad más

dinámica; el % 9 ha sugerido no utilizar grabadoras para registrar sus comentarios y realizar las actividades en grupos aún más pequeños (por ejemplo, de tres integrantes).

5.2. Grupo experimental

- *¿Crees que ha sido útil realizar alguna actividad acerca de la composición y la derivación antes de comenzar con las actividades en torno a la traducción?* (pregunta 6ª). El %94 cree que ha sido útil realizar las actividades previas e introductorias para realizar, a continuación, las actividades de conciencia lingüística.
- *¿Qué es lo que más te ha gustado de todas las actividades realizadas?* (pregunta 7ª). El %65 ha afirmado que lo que más le ha gustado ha sido pensar y escribir el cuento con las palabras derivadas y compuestas, el % 12 traducir el cuento al euskera, el %6 analizar las palabras y el %6 buscar las semejanzas y diferencias entre las lenguas.
- *¿Qué es lo que menos te ha gustado de todas las actividades realizadas?* (pregunta 8ª). El %41 ha comentado que lo que menos le ha gustado ha sido traducir el cuento al euskera, el %24 comparar los rasgos lingüísticos entre lenguas y buscar las diferencias, el %12 analizar las palabras, el %6 escribir mucho y el %6 trabajar la derivación.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Para terminar, en este apartado trataremos de explicar si las hipótesis de partida y los objetivos propuestos se han cumplido; a su vez, al igual que la muestra (punto 5), valoraremos cuáles han sido nuestros puntos débiles y qué aspectos deberíamos mejorar.

Como hemos comentado anteriormente (punto 2.1), esta propuesta didáctica ha sido aplicada en dos grupos de cuarto de la ESO en un instituto del modelo D de la Comarca de Pamplona. Antes de nada, quisiéramos que quedase claro que los datos obtenidos de esta investigación no pueden ser extrapolados a toda la comunidad educativa, aunque esta muestra puede ser bastante representativa en muchos aspectos (percepción del multilingüismo y su enseñanza-aprendizaje, la opinión sobre la traducción y los aspectos relacionados con la conciencia lingüística).

Los resultados obtenidos tanto de las encuestas como del taller demuestran que nuestros objetivos y nuestras hipótesis de partida en cierta medida se han cumplido:

Al comenzar con esta propuesta, comentamos que los alumnos no están acostumbrados a ser agentes activos en el proceso de aprendizaje. Esa hipótesis la hemos podido comprobar en varias ocasiones: en primer lugar, mientras realizaban el taller se distraían fácilmente y comenzaban a hablar sobre otros temas no vinculados con los contenidos que se estaban trabajando o demostraban comportamientos no esperados en la realización de las actividades; en segundo lugar, en algunas de las encuestas, se ha comentado este aspecto, es decir, los alumnos han valorado positivamente ser agentes activos en el proceso de aprendizaje. Estos comportamientos y esos comentarios nos hacen pensar que los alumnos no están muy familiarizados con esta manera de trabajar.

Sin embargo, aunque algunos alumnos han demostrado mayor iniciativa y apego al trabajo que otros, creemos que mediante estas actividades hemos impulsado el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo cooperativo entre iguales. En nuestra opinión es fundamental que el alumno tenga un papel activo en el proceso de aprendizaje ya que este es mucho más significativo, es decir, los alumnos retienen

mejor los conocimientos adquiridos y muestran mucho más interés en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la hipótesis sobre la reflexión lingüística, parece ser que nos hemos equivocado ya que pensábamos que los alumnos no estaban acostumbrados a reflexionar sobre las lenguas y que esa reflexión la proporcionaba exclusivamente el docente; Ha sido una grata sorpresa saber que la mayoría de los alumnos realiza reflexiones de carácter lingüístico. Como hemos visto, el alumnado realiza más reflexiones de carácter interlingüístico que metalingüístico, lo cual es un gran paso hacia la realidad multicultural y multilingüe en la que nos encontramos. Además, los resultados demuestran que con nuestra propuesta didáctica hemos hecho reflexionar a la muestra seleccionada sobre las palabras compuestas tanto en castellano como en euskera: en primer lugar, los alumnos han descubierto el funcionamiento y los mecanismos que intervienen en las palabras complejas en castellano y, en segundo lugar, han identificado las semejanzas y diferencias que tienen estas con el euskera. En el apartado de los resultados, hemos demostrado que las representaciones mentales de los alumnos acerca de estos aspectos lingüísticos han sido muy acertadas.

Por otra parte, estábamos realmente convencidas de que la traducción pedagógica sería una buena herramienta para impulsar en el alumnado esa reflexión interlingüística y así lo ha sido: aunque la habilidad de traducción de los hablantes multilingües (saber natural contrastivo) ha dado muy buenos resultados, creemos que la traducción pedagógica también ha sido una pieza clave ya que ha ayudado a los alumnos a contrastar varios aspectos de las palabras complejas de una manera más clara y sencilla. Dicho en otras palabras, la traducción ha supuesto para ellos una base o una fuente de información en la cual apoyarse dadas las dificultades que han tenido que sobrepasar para llegar a ese proceso de reflexión interlingüística.

Además, como hemos expuesto en el apartado de resultados, pocos alumnos (%41) se han quejado de traducir el cuento al euskara. Por lo tanto, no ha sido una actividad que les haya desagradado en absoluto. Sin embargo, como punto desfavorable diremos que solo la mitad de los alumnos (%47) ha percibido la finalidad o la función real del uso de la traducción (la traducción como herramienta para comparar y contrastar las lenguas). Este dato nos ha sorprendido bastante pues

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

siguiendo a Rosario Hernández (1996), en el taller les hemos comentado y reiterado la función de la traducción; además, ellos mismos han podido comprobar que sin la traducción pedagógica tendrían que afrontar muchas más dificultades para realizar la reflexión interlingüística.

Por otra parte, pensábamos que generalmente los docentes no hacían referencia a las otras lenguas y parece ser que estábamos en lo cierto: los alumnos han reiterado en varias ocasiones que los docentes apenas se refieren a otras lenguas del centro y que no suelen realizar actividades de carácter interlingüístico. Nuestra propuesta, pues, ha tratado de impulsar ese tipo de actividades. De todas maneras, no hemos logrado convencer a todos los alumnos sobre el Tratamiento Integrado de las Lenguas. Algunos alumnos han comentado que podría resultar un tanto liso y que de la otra manera (es decir, aisladamente) se aprendería mucho más. En parte, estamos de acuerdo con la confusión o el lío que puede generar una propuesta de esta índole. Como hemos comentado, los alumnos no están acostumbrados a realizar actividades interlingüísticas y siempre han dado los contenidos aisladamente, sin apenas hacer referencia a otras lenguas; por ese motivo, estas actividades pueden resultarles diferentes y confusas. Además, en una propuesta TIL es fundamental tener todos los cabos bien atados y requiere de tiempo para poder asimilar todos estos términos y conceptos. Uno de nuestros mayores enemigos ha sido el tiempo y este ha marcado totalmente la realización de las actividades. Tal vez, si dispusiéramos de más tiempo, la aplicación de nuestra propuesta didáctica habría obtenido mejor resultados.

Siguiendo estas directrices, seguiremos comentado los aspectos negativos y las dificultades que hemos encontrado al aplicar nuestra propuesta didáctica: en cuanto a los aspectos negativos, algunos alumnos se han quejado de tener que traducir todo el cuento al euskera. Probablemente haya sido un poco excesivo. Podríamos haber limitado el número de líneas para componer el cuento y así, reducir la traducción a realizar. Sin embargo, hemos creído conveniente traducir todo el cuento al euskera para que los alumnos no solo reflexionasen interlingüísticamente, sino que, también, pensasen en otras cualidades textuales y/o gramaticales de las lenguas entre manos. A su vez, puede que no hayamos acertado en la elaboración de algunas preguntas en los cuestionarios. Para completar bien el análisis, habría que modificar las existentes (por

ejemplo, sería interesante preguntarles si reflexionan sobre el funcionamiento de su lengua materna pues les hemos preguntado sobre la reflexión de las lenguas en general) o añadir alguna pregunta más (por ejemplo, sería interesante conocer si los alumnos quisieran trabajar todos los contenidos de esta manera a partir de ahora o preguntar en el grupo de control sobre la realización del taller o sobre la utilidad de las actividades introductorias).

A su vez, quisiéramos referirnos a las dificultades que nos hemos encontrado en este proceso. Desde el punto de vista del educador, no sabemos determinar si la guía del profesor ha podido dificultar en alguna ocasión ese proceso de reflexión metalingüística e interlingüística entre los alumnos: no es fácil ser un buen guía u orientador puesto que no es sencillo delimitar las pistas proporcionadas con el fin de ayudar al alumnado en su aprendizaje. Además, puede que las actividades hayan estado demasiado pautadas y que las respuestas esperadas hayan sido bastante cerradas.

Siendo este, pues, el primer acercamiento que tenemos con el sistema educativo y con todos sus componentes, culparemos de todos nuestros errores a la inexperiencia; la práctica y la experiencia obtenida a lo largo de los años, nos ayudará a determinar cuáles son las necesidades de nuestros alumnos y a diseñar mejor las secuencias didácticas, los talleres o, simplemente, las actividades a realizar en el aula.

Por último, aunque cada vez se ven más trabajos o investigaciones sobre los aspectos trabajados, diremos que hay mucho camino que recorrer y mucho que hacer aún. Esperamos haber aportado algo al Tratamiento Integrado de las Lenguas y a la rama de la gramática pedagógica ya que ambas son fundamentales para desenvolverse en el mundo y en la sociedad multilingüe en la que nos encontramos.

REFERENCIAS

Alfaro, A; Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 81-146. [Disponible en (31/05/2017): www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/download/6751/pdf].

Álvarez de la Fuente, E. (2007). *Análisis lingüístico de la traducción natural: datos de producción de dos niños gemelos bilingües inglés/español*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid. [Disponible en (31/05/2017): <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/71/1/TESIS21-090625.pdf>].

Apraiz Jaio, M.A; Pérez Gómez, M.; Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista ibero-americana de educación*, 59, 119-137.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En Camps, A. y Zayas, F. (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-38). Barcelona: Graó-Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

Caro Saldoval, M. P. (2000). *Propuesta de talleres para el desarrollo de competencias asociadas al lenguaje*. Trabajo de fin de grado: Universidad de la Sabana. [Disponible en (31/05/2017): <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5851/128257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

Cassany, D. (2016). Ejercitar estructuras sintácticas. *Transformación*, 12 (2), 11-20. [Disponible en (31/05/2017): http://www.academia.edu/24797848/Ejercitar_arquitecturas_sint%C3%A1cticas].

Cots, J.M et all. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó-Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes/Editorial Anaya. Madrid. [Disponible en (31/05/2017): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].

Escandell, M.A.; Leonetti, M. (2011). El estudio de la lengua: comunicación y gramática. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.), *Lengua castellana y literatura: complementos de la formación disciplinar* (pp. 61-77). Barcelona: Graó-Ministerio de Educación.

García-Medall Villanueva, J.A. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 133-140. [Disponible en (31/05/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=231099>].

García Castañón, J.M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de Máster: Universidad de Oviedo. [Disponible en (31/05/2017): http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27794/5/TFM_Garcia%20Casta%C3%B1on%20.pdf]

Gobierno De Navarra (2007). *Currículo Educación Secundaria Obligatoria. Volumen 2: Tratamiento integrado de las lenguas*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. [Disponible en (31/05/2017): https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo//asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/curriculo-educacion-secundaria-obligatoria-volumen-tratamiento-integrado-de-las-lenguas].

Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica y la literatura*, 47, 20-32.

Guasch, O.; Gràcia, C.; Carrasco, P. (2006). El aspecto verbal en las narraciones de ficción. Una reflexión interlingüística. En Camps, A. y Zayas, F. (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 89-99). Barcelona: Graó-Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

Leontaridi, E.; Ruiz Morales, M.; Peramos Solert, N. (2009). Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE. Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea Sofía (pp. 151-163). [Disponible en (31/05/2017): <http://www.mecd.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c239dabd12f492a/consejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf>].

Lomas, C. (2007). Prólogo: Conciencia lingüística y educación. En Cots, J.M et al. (eds.). En *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (pp. 7-12). Barcelona: Graó-Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera, en García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (ed.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, 11-45. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.

Manresa, M., Durán, C. (2011). Secuencias didácticas de Lengua y Literatura. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.), *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 195-210), Barcelona: Graó-Ministerio de Educación.

Noguerol, A. (2008). El Tratamiento Integrado de las Lenguas en el Marco Europeo. *Textos de didáctica y la literatura*, 47, 10-19.

Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En Castillo Carballo, M.A. (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 638-645). Sevilla. [Disponible en (31/05/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1424963>].

Pintado Gutiérrez, L.P. (2012) Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y traducción. *SeNDeBAR*, 23, 321-353. [Disponible en (31/05/2017): revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/download/41/41].

Rosario Hernández, M. (1996). La traducción pedagógica en la clase E/LE, en Celis Sánchez, M.A y Heredia, J.R (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 249-256). Sevilla. [Disponible en (31/05/2017): cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf].

Rosselló V. (2011). Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2 (2), 3-18.

Ruiz Bikandi, U., Vera, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de didáctica y la literatura*, 37, 9-15.

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 33-45.

Ruiz Pérez, T.; Apraiz, V.; Pérez Gómez, M. (2011). El tratamiento Integrado de las Lenguas: los proyectos de comunicación. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.) *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.151- 173). Barcelona: Grao - Ministerio de Educación.

Salas Díaz, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58. [Disponible en (31/05/2017): http://www.ogigia.es/OGIGIA4_files/OGIGIA4_Salas.pdf].

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus Revista de Educación*, 12, 45-72. [Disponible en (31/05/2017): <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>]

Silva Valdivia, B. (2008). Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 59-70.

Taberna Gastón, I. (2015). *Una propuesta de secuencia didáctica TIL (euskera y castellano) en 2º ESO para trabajar los textos expositivos*. Trabajo de fin de máster: Universidad Pública de Navarra.

Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.), *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar* (pp.23-38). Barcelona: Graó-Ministerio de Educación.

Ugalde Ustarroz, N. (2013). *Una propuesta desde el tratamiento integrado de las lenguas (TIL): la entrevista en la ESO*. Trabajo de fin de máster: Universidad pública de Navarra.

Propuesta de taller desde el Tratamiento Integrado de las Lenguas: las palabras complejas

Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. [Disponible en (31/05/2017):

<http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>

Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 37, 16-35.

Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.), *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-103). Barcelona: Graó-Ministerio de Educación.

ANEXOS

ANEXO I. ENCUESTA INICIAL

CURSO: 4B

SOBRE LAS LENGUAS

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

- ☐ Euskara
- ☒ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

2. ¿Cuál es tu segunda lengua?

- ☒ Euskara
- ☐ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

3. ¿Cuál es tu tercera lengua?

- ☐ Euskara
- ☐ Castellano
- ☒ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

4. ¿Qué lenguas estudias o aprendes en el instituto?

- ☒ Euskara
- ☒ Castellano
- ☒ Inglés
- ☒ Francés
- ☐ Alemán

5. ¿Te gusta aprender lenguas?

- ☒ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

Me parece una buena manera para aprender
y conocer distintos países y pienso que
es muy bueno saber idiomas

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6. ¿Consideras que vivimos en un mundo y en una sociedad llena de culturas y lenguas diferentes?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☐ Sí
☒ No

8. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando unas con otras?

- ☒ Sí
☐ No

9. ¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente?

- ☒ Sí
☐ No

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

10. ¿Has pensado alguna vez en cómo son las lenguas que conoces?

- ☐ Sí
☒ No

11. ¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conoces?

- ☒ Sí
☐ No

12. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)? ¿Qué diferencia a una de las otras?

Pienso que el latín, francés y castellano son muy parecidos. En cambio creo que el catalán e inglés son más diferentes.

13. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Ilustración 9. Ejemplo de encuesta inicial I- Grupo de control

CURSO: 4B**SOBRE LAS LENGUAS**

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

- ☐ Euskara
- ☒ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

2. ¿Cuál es tu segunda lengua?

- ☒ Euskara
- ☐ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

3. ¿Cuál es tu tercera lengua?

- ☐ Euskara
- ☐ Castellano
- ☒ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

4. ¿Qué lenguas estudias o aprendes en el instituto?

- ☒ Euskara
- ☒ Castellano
- ☒ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán

5. ¿Te gusta aprender lenguas?

- ☒ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

Porque es muy interesante y luego nos facilita
cuando vamos al extranjero

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6. ¿Consideras que vivimos en un mundo y en una sociedad llena de culturas y lenguas diferentes?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☐ Sí
☒ No

8. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando unas con otras?

- ☒ Sí
☐ No

9. ¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente?

- ☒ Sí
☐ No

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

10. ¿Has pensado alguna vez en cómo son las lenguas que conoces?

- ☐ Sí
☒ No

11. ¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conoces?

- ☒ Sí
☐ No

12. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)? ¿Qué diferencia a una de las otras?

que son muy diversas. Si que hay idiomas que pueden tener características parecidas. El latín por ejemplo tiene muchas cosas en común con el castellano pero de fuera son muy diferentes.

13. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Si, que sin analizar o aprender una lengua todas parecen distintas. Pero si miras sus calidades, muchas de ellas se parecen.

Ilustración 10. Ejemplo de encuesta inicial II- Grupo de control

CURSO: 4.A**SOBRE LAS LENGUAS**

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

- ☐ Euskara
- ☒ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

2. ¿Cuál es tu segunda lengua?

- ☒ Euskara
- ☐ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

3. ¿Cuál es tu tercera lengua?

- ☐ Euskara
- ☐ Castellano
- ☒ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

4. ¿Qué lenguas estudias o aprendes en el instituto?

- ☒ Euskara
- ☒ Castellano
- ☒ Inglés
- ☒ Francés
- ☐ Alemán

5. ¿Te gusta aprender lenguas?

- ☒ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

Para poder comunicarme con personas de otros
países y poder ver películas, escuchar músicas,...
en otros idiomas.

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6.¿Consideras que vivimos en un mundo y en una sociedad llena de culturas y lenguas diferentes?

- ☒ Sí
☐ No

7.¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir,de un modo aislado?

- ☒ Sí
☐ No

8.¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando unas con otras?

- ☒ Sí
☐ No

9.¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente?

- ☐ Sí
☒ No

SOBRE LA EXPERIENCIA CON LA TRADUCCIÓN

10. ¿Has traducido alguna vez?

- ☒ Sí
☐ No

11. ¿En qué circunstancias?

con los amigos o en familia.

12. ¿Crees que sirve para algo traducir de unas lenguas a otras?

- ☒ Sí
☐ No

13. ¿Para qué?¿Podrías enumerar alguna utilidad?

Para que una persona que no hable ese idioma
pueda entender lo que dice.

14. ¿Has realizado alguna vez un taller de traducción?

- ☐ Sí
☒ No

15. ¿Para qué crees que puede servir?

No lo sé.

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

16. ¿Has pensado alguna vez en cómo son las lenguas que conoces?

- ☒ Sí
☐ No

17. ¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conoces?

- ☒ Sí
☐ No

18. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)? ¿Qué diferencia a una de las otras?

Cada una tiene sus propias palabras, sonidos,
escritura, signos, letras,...

19. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Todas las lenguas son distintas.

Ilustración 11. Ejemplo de encuesta inicial III- Grupo experimental

CURSO: 4A**SOBRE LAS LENGUAS**

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

- ☐ Euskara
- ☒ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

2. ¿Cuál es tu segunda lengua?

- ☒ Euskara
- ☐ Castellano
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

3. ¿Cuál es tu tercera lengua?

- ☐ Euskara
- ☐ Castellano
- ☒ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otra: _____

4. ¿Qué lenguas estudias o aprendes en el instituto?

- ☒ Euskara
- ☒ Castellano
- ☒ Inglés
- ☒ Francés
- ☐ Alemán

5. ¿Te gusta aprender lenguas?

- ☒ Sí
- ☐ No

¿Por qué?

Por qué te da la opción de aprender nuevas
culturas y comunicarte con otras
personas.

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6. ¿Consideras que vivimos en un mundo y en una sociedad llena de culturas y lenguas diferentes?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☒ Sí
☐ No

8. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionando unas con otras?

- ☒ Sí
☐ No

9. ¿Te gustaría aprender las lenguas conjuntamente?

- ☐ Sí
☒ No sé

SOBRE LA EXPERIENCIA CON LA TRADUCCIÓN

10. ¿Has traducido alguna vez?

- ☒ Sí
☐ No

11. ¿En qué circunstancias?

Con mi madre Irlandesa.

12. ¿Crees que sirve para algo traducir de unas lenguas a otras?

- ☒ Sí
☐ No

13. ¿Para qué? ¿Podrías enumerar alguna utilidad?

Para que aquellos que no sepan un idioma puedan leer o entender contenidos en ese idioma.

14. ¿Has realizado alguna vez un taller de traducción?

- ☐ Sí
- ☒ No

15. ¿Para qué crees que puede servir?

Para aprender a traducir y buscar relaciones entre idiomas

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

16. ¿Has pensado alguna vez en cómo son las lenguas que conoces?

- ☐ Sí
- ☒ No

17. ¿Alguna vez has realizado una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conoces?

- ☐ Sí
- ☒ No

18. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)? ¿Qué diferencia a una de las otras?

Que la mayoría ~~la~~ vienen del latín pero otras no y no tienen relación alguna.

19. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Que no se parecen en nada.

Ilustración 12. Ejemplo de encuesta inicial IV-Grupo experimental

ANEXO II. TALLER

Rosquillos

GRUPO: 4B

ACTIVIDAD 1. CAMBIOS DE CATEGORÍA EN LAS PALABRAS DERIVADAS

1.1. A continuación podéis observar alguna palabra derivada. Indicad la categoría gramatical del lexema o la raíz y la categoría gramatical de la palabra derivada (es decir, la palabra formada por el lexema y por afijo (sufijo o prefijo)).

Aficionar [afic] +ción [] = Afición sust.	Vago [vag] + -encia [] = Vagancia sust.	Cantar [cant] + -or [] = Cantar sust.
Retro- [] + visor sust. [] = Retrovisor sust.	Claro [] + -dad [] = Claridad sust.	Amenio [] + -izar [] = Amenizar v.
Estudiar [] + -oso [] = Estudioso adj.	Blanco [] + -ura [] = Blancura sust.	Flor [] + -ecer [] = Florecer v.
Verdad [] + -ero [] = Verdadero adj.	Sub- [] + desarrollado adj. [] = Subdesarrollado adj.	Co- [] + operación sust. [] = Cooperación sust.
Enfermar [] + -izo/a [] = Enfermizo	Cruel [] + -edad [] = Crueldad sust.	Rama [] + -ificar [] = Ramificar v.
Sorprender [] + -ente [] = Sorprendente adj.	Tras- [] + -pasar v. [] = Traspasar v.	Broma [] + -ear [] = Bromear v.
Barriga [] + -ón [] = Barrigón adj.	Vencer [] + -dor [] = Vencedor adj.	Tapón [] + -ar [] = Taponar v.
Volcán [] + -ico/a [] = Volcánica adj.	Maza [] + -azo [] = Mazazo sust.	Peri- + metro [] = Perímetro sust.
Novela [] + -esco/a [] = Novelasco	Papel [] + -era [] = Papelera sust.	Pos- [] + poner [] = Posponer verbo
Hiper- [] + sensible [] = Hipersensible adj.	Ceniza [] + -ero [] = Cenicero sust.	
Amigo [] + -ble [] = Amigable adj.	Chillar [] + -ido [] = Chillido sust.	

1.2. El lexema o la raíz pertenece a una determinada categoría gramatical. La palabra derivada (el conjunto formado por la raíz y el afijo) también pertenece a una determinada categoría gramatical. ¿Cambia siempre la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación? ¿Cambia de la misma manera cuando el lexema se combina con prefijos y con sufijos? ¿A qué creéis que se debe?

1b. No cambia de la misma manera. Cuando hay sufijo cambia la categoría gramatical. Cuando hay prefijo no cambia.

Ilustración 13. Ejemplo de primera actividad I-Grupo de control

la categoría. ~~se debe a que~~ ~~así~~

1.3. Observad las siguientes palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas que aparecen a la derecha ¿Ocurre algo extraño?

Israel + -ero= israelero vs. Falda + -ero= faldero
Llorar + -ario= llorario vs. Campana + -ario= campanario
Amigo + -ura= amigura vs añadir + -dura= añadidura
Pálido + -ense: palicense vs. Melilla + -ense= melillense
Sonar + -azo= sonazo vs. Maza + -azo= mazazo

En los de la izquierda
no se puede combinar
con esos sufijos porque
no ~~es~~ tiene sentido.
13

2) ¿Por qué no están bien formadas las palabras de la izquierda? ¿Qué influye en esta incorrección, la categoría gramatical o la aportación semántica de los afijos? ¿Todas las palabras se pueden combinar con todo tipo de sufijos o prefijos? ¿Por qué?

Porque las palabras que aparecen no concuerdan
con los sufijos. La aportación semántica de los
afijos. No. Porque algunas no tienen sentido.

ACTIVIDAD 2. El poema con las seis palabras compuestas

2.1. Anotad en esta tabla seis palabras compuestas

Bolónpié	→ Balón (sust) + pié (sust)
Paraguas	→ Parar (V) + agua (sust)
Pararayos	→ Parar (V) + rayos (sust)
Termómetro	→ Term (sust) + metro (sust)
Guardaropa	→ Guardar (V) + ropa (sust)
Guardaespalda	→ Guardar (V) + espalda (sust)

2.2. Escribid un poema que incluya las seis palabras compuestas.

Un guardaespaldas	un rayo
Que jugaba al bolónpié	Se compró un pararrayos
con muchos paraguas	para que no se lo robaran
para que no le cayera	lo guardó en el
	guardaropa

Ilustración 14. Ejemplo de la primera y segunda actividad-Grupo de control

ACTIVIDAD 4. DERIVACIÓN Y COMPOSICIÓN EN EUSKARA Y EN CASTELLANO

4.1. Teniendo cuenta lo vuestra formación o vuestro conocimiento, anotad brevemente las semejanzas y las diferencias que tienen ambas lenguas con respecto a la derivación y a la composición.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> - Los nombres de deportes se escriben igual: balonmano y eskubaloia - Las palabras creadas con prefijos no cambian gramaticalmente. - Hay muchos sufijos que son los mismos (inter, des...) 	<ul style="list-style-type: none"> - En euskara tenemos "aurizki", "arizki" y "artizki" (prefijo) (sufijo) interfijo - no tenemos interfijos en el castellano.

- ~~Tan~~ Pueden llevar dos prefijos en la misma ~~palabra~~ palabra: "burreraman" y paraguas

Ilustración 15. Ejemplo de la tercera actividad- Grupo de control

ACTIVIDAD 4. Sugerencias al profesorado

4.1. Teniendo en cuenta las semejanzas que pueden tener las lenguas, sugerid y proponed al profesorado del instituto qué se puede aprender conjuntamente. ¿Qué se repite en las asignaturas de lengua (euskara, castellano)? Por ejemplo, "las palabras compuestas y las palabras derivadas existen en las lenguas que aprendemos, por tanto, es posible aprenderlas conjuntamente contrastando las unas con las otras" ¿Qué más se puede aprender de esta manera?

Señora Directora:

Nos dirigimos a ti para sugerirte una ~~pro~~ ~~pro~~ que podríamos cambiar el funcionamiento de algunas asignaturas relacionadas con el lenguaje y trabajar algunos temas ~~en~~ conjuntamente.

Proponemos que temas como ~~por~~ las palabras derivadas, los condicionales, los diferentes tiempos verbales etc. podrían trabajarse a la vez aprovechando sus semejanzas.

Gracias por tu tiempo.

Un saludo ~~te~~ cordial

Nardete ~~por~~ presidente

Ilustración 16. Ejemplo de la cuarta actividad- Grupo de control

Limpia para brisas

GRUPO: 4A

ACTIVIDAD 1. LAS PALABRAS DERIVADAS

1.1. A continuación podéis observar alguna palabra derivada. Indicad la categoría gramatical del lexema o la raíz y la categoría gramatical de la palabra derivada (es decir, la palabra formada por el lexema y por afijo (sufijo o prefijo)).

Aficionar [v] + -ción [suf.] = Afición (s)	Vago [adj] + -encia [suf.] = Vagancia (s)	Cantar [v] + -or [suf.] = Cantar (s)
Retro- [pref.] + visor [s] = retrovisor (s)	Claro [adj] + -dad [suf.] = claridad (s)	Ameno [adj] + -izar [suf.] = Amenizar (v)
Estudiar [v] + -oso [suf.] = estudioso (adj)	Blanco [adj] + -ura [suf.] = Blancura (s)	Flor [s] + -ecer [suf.] = florecer (v)
Verdad [s] + -ero [suf.] = verdadero (adj)	Sub- [pref.] + desarrollado [adj] = subdesarrollado (adj)	Co- [pref.] + operación [s] = cooperación (s)
Enfermar [v] + -izo/a [suf.] = enfermizo (adj)	Cruel [adj] + -edad [suf.] = crueldad (s)	Rama [s] + -ificar [suf.] = ramificar (v)
Sorprender [v] + -ente [suf.] = sorprendente (adj)	Tras- [pref.] + pasar [v] = traspasar (v)	Broma [s] + -ear [suf.] = bromear (v)
Barriga [s] + -ón [suf.] = barrigón (s/adj)	Vencer [v] + -dor [suf.] = vencedor (s)	Tapón [s] + -ar [suf.] = taponar (v)
Volcán [s] + -ico/a [suf.] = volcánico (adj)	Maza [s] + -azo [suf.] = maza (s)	Peri- + metro [s] = perímetro (s)
Novela [s] + -esco/a [suf.] = novelesco/a (adj)	Papel [s] + -era [suf.] = papelera (s)	Pos- [pref.] + poner [v] = posponer (v)
Hiper- [pref.] + sensible [adj.] = hipersensible (adj)	Ceniza [s] + -ero [suf.] = cenicero (s)	
Amigo [s] + -ble [suf.] = amigable (adj)	Chillar [v] + -ido [suf.] = chillido (s)	

1.2. El lexema o la raíz pertenece a una determinada categoría gramatical. La palabra derivada (el conjunto formado por la raíz y el afijo) también pertenece a una determinada categoría gramatical. ¿Cambia siempre la categoría gramatical del lexema al someterse a la derivación? ¿Cambia de la misma manera cuando el lexema se combina con prefijos y con sufijos? ¿A qué creéis que se debe?

El sufijo cambia la categoría gramatical ya que va al final de la palabra, en cambio el prefijo no

Ilustración 17. Ejemplo de la primera actividad- Grupo experimental

le cambia.

1.3. Observad las siguientes palabras derivadas y comparadlas con las palabras derivadas que aparecen a la derecha ¿Ocurre algo extraño?

Israel + -ero= israelero vs. Falda + -ero= faldero
 Llorar + -ario= llorario vs. Campana + -ario= campanario
 Amigo + -ura= amigura vs añadir + -dura= añadidura
 Pálido + -ense: palicense vs. Melilla + -ense= melillense
 Sonar + -azo= sonazo vs. Maza + -azo= mazazo

2) ¿Por qué no están bien formadas las palabras de la izquierda? ¿Qué influye en esta incorrección, la categoría gramatical o la aportación semántica de los afijos? ¿Todas las palabras se pueden combinar con todo tipo de sufijos o prefijos? ¿Por qué?

Las palabras de la izquierda no están bien formadas puesto que el sufijo que emplean no es apropiado en este contexto, pues están preparados para otro tipo de significado.

ACTIVIDAD 2. LAS PALABRAS COMPUESTAS

2.1. Anotad en esta tabla seis palabras compuestas

+	Parabrisas
+	Limpia parabrisas
+	Medianoche
+	Portafolios
+	Portaminas
+	Limpia cristales

2.2. Escribid un poema que incluya las seis palabras compuestas.

Un limpia cristales
 limpia mi parabrisas
 porque el limpiaparabrisas
 se fue a medianoche.
 Me escribió desde Filipinas
 con un portaminas
 y metido en un portafolios
 me dijo: ¡Gracias por todo!

Ilustración 18. Ejemplo de la primera y segunda actividad- Grupo experimental

ACTIVIDAD 3. TABLA INCOMPLETA. CUENTO.

3.1. Rellenad esta tabla. Pensad y anotad un personaje protagonista, un antagonista, un objeto mágico, un lugar y un elemento que haga referencia al tiempo. Estos elementos deben ser palabras derivadas y compuestas. Anotad en primer lugar las elegidas en el grupo de trabajo. A continuación, anotad las nombradas por los compañeros/as.

Tabla 21. Ejemplo de tabla incompleta-Grupo experimental

PROTAGONISTA	ANTAGONISTA	OBJETO	LUGAR	TIEMPO
Agricultor	Taxista	Automóvil	Arboleda	Antaño
Trabajador	Abejorro	Impresora	Autovía	Anteayer
Futurista	Espantapájaros	Motosierra	Camposanto	Antiguamente
Superhombre	Científico	Sacapuntas	Lavacoches	Prehistoria
Saltamontes	Guardaespaldas	Cortacésped	Librería	Mediodía
Cantante	Pelirrojo	Portaminas	Aeropuerto	Medianoche
Panadero	Saltamontes	Paraguas	Castillo	Cumpleaños
Repartidor	Guardameta	Papelera	Rascacielos	
Amante	Herrero	Cenicero	Estación	
Relojero	Panadero	Fotografía		
Funcionario	Futbolero	Videojuego		
Irlandés	Matemático	Arcoíris		
Israelí		Girasol		
Afilador				
Vencedor				
Suizo				
Estudiante				

3.2. Escribid un cuento en castellano combinando como queráis los elementos anotados en la tabla anterior (cuantos más elementos uséis mejor).

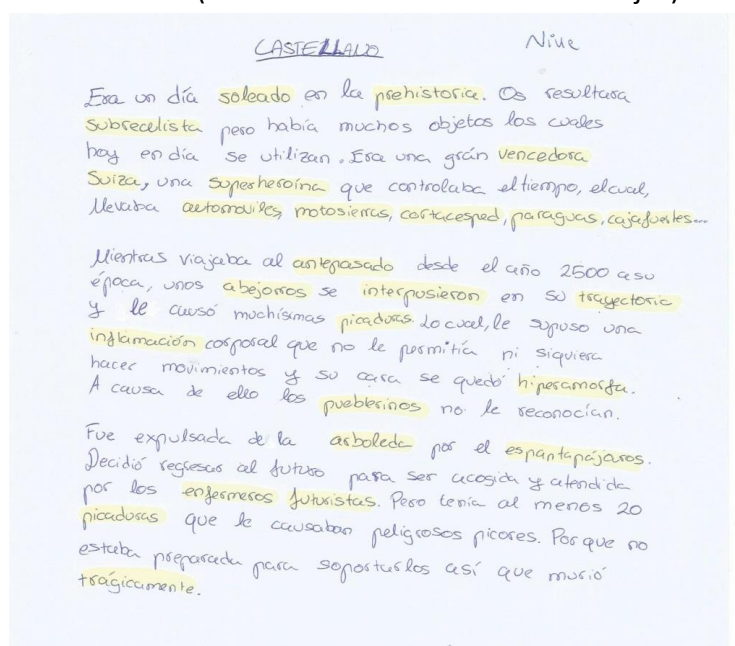


Ilustración 19. Ejemplo de cuento en castellano-Grupo experimental

3.3. Traducid el cuento creado al euskara.

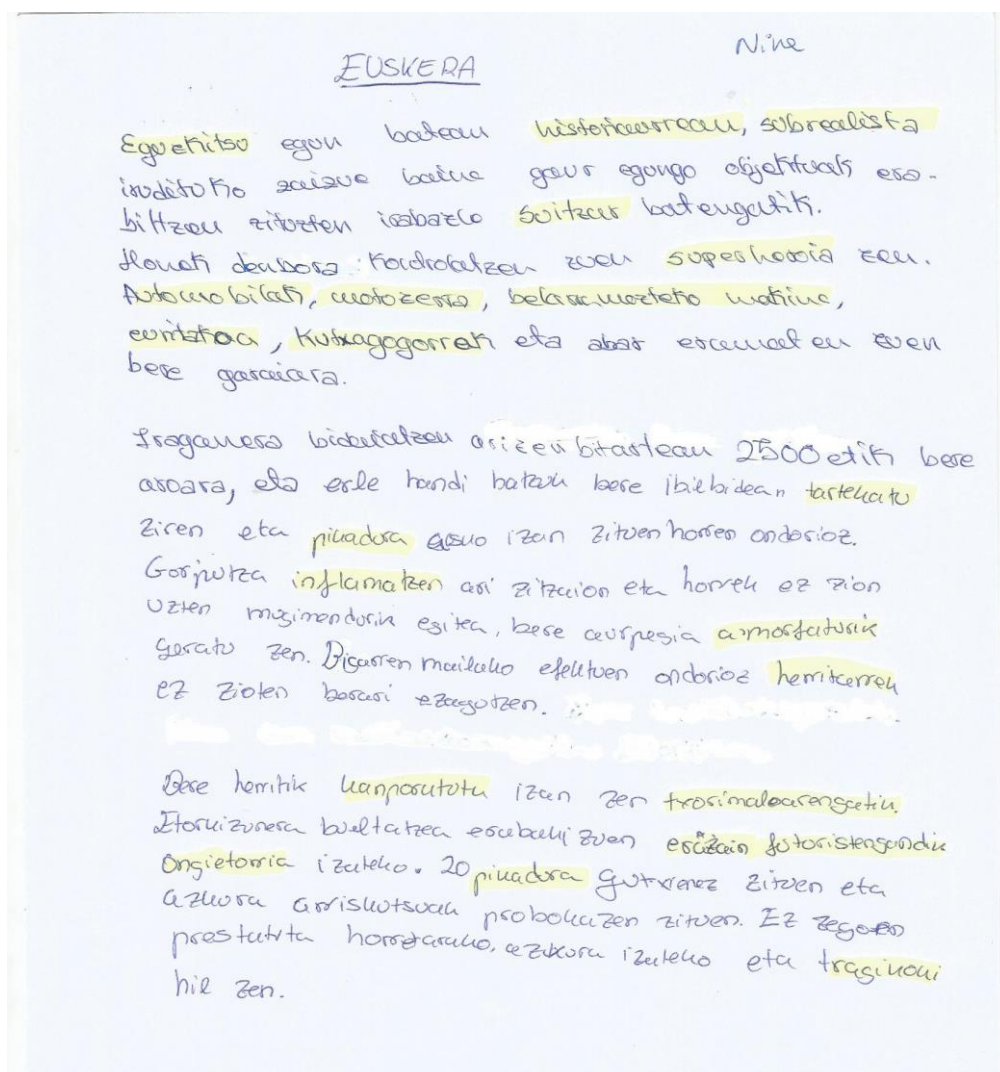


Ilustración 20. Ejemplo de traducción- Grupo experimental

3.4. Teniendo en cuenta la traducción realizada y utilizándola como fuente de información, es decir, comparando y contrastando los cuentos en euskara y en castellano, anotad brevemente las semejanzas y las diferencias que tienen ambas lenguas con respecto a la derivación y a la composición.

Semejanzas	Diferencias
<p>En los dos casos las palabras compuestas compuestas se forman uniendo dos palabras o añadiéndole a una sufijos o prefijos.</p> <p>En los dos casos se forman palabras compuestas con la finalidad de expresar nuevas ideas, sentimientos o objetos...</p> <p>Muchas palabras compuestas son iguales en los dos idiomas. Pelirrojo = ilegorri, egusakitu = solakatu, urtebetez = cumpleaños.</p>	<p>Los interfijos solo se encuentran en el Euskera. Al Por ejemplo = azteakona Hola / por favor / lo siento / etc. una buena diferencia.</p> <p>-Algunas palabras en castellano o en euskera están compuestas por sufijos, prefijos o compuestas y al traducirlas a otro idioma solo es una palabra simple. Por ejemplo = Bicitatu = Palabra compuesta hogar = Simple Anonima Okin = Simple Panadero = Compuesta</p>

Ilustración 21. Ejemplo de semejanzas y diferencias entre lenguas-Grupo experimental

ACTIVIDAD 4. Sugerencias al profesorado

4.1. Teniendo en cuenta las semejanzas que pueden tener las lenguas, sugerid y proponed al profesorado del instituto qué se puede aprender conjuntamente. ¿Qué se repite en las asignaturas de lengua (euskara, castellano)? Por ejemplo, "las palabras compuestas y las palabras derivadas existen en las lenguas que aprendemos, por tanto, es posible aprenderlas conjuntamente contrastando las unas con las otras" ¿Qué más se puede aprender de esta manera?

~~Gramática~~

En nuestra opinión todo casi todo se podría estudiar conjuntamente puesto que todos los idiomas tienen el mismo propósito: comunicar. Si embargo creemos que lo más apropiado para dar conjuntamente son los pensamientos que ha habido durante la historia, la literatura. La literatura ha querido expresar las ideas de una misma sociedad, pero en diferentes idiomas. Por ello...

A la hora de escribir textos también podrían hacerse cosas conjuntamente, porque los tipos de textos son iguales en todos los idiomas: los textos narrativos, explicativos, argumentativos...

En el caso de la gramática los verbos, los sustantivos y los adjetivos...

Ilustración 22. Ejemplo de sugerencias al profesorado-Grupo experimental

ANEXO III. ENCUESTA FINAL

GRUPO: 4ºESO B

SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

1. ¿Te ha gustado realizar estas actividades?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Nos damos cuenta de muchas cosas y sacamos conclusiones.

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Aprender cosas nuevas de manera dinámica y nos hace pensar

3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

Rellenar las fitxas

4. Propuestas de mejora: ¿Qué cambiarías o qué añadirías?

SOBRE LA REFLEXIÓN DE LAS LENGUAS

5. ¿Qué has aprendido realizando estas actividades?

Que cuando nos referimos al lenguaje podemos aprender cosas a la vez, los idiomas tienen mucho en común.

6. ¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son la(s) lengua(s) que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

8. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)?

- Los sufijos ~~son~~ ^{tienen} el mismo significado a veces
 - Las palabras compuestas se parecen igual
 - Hay más semejanzas que diferencias

9. ¿Has llegado a alguna conclusión?

- Son más parecidas de lo que pensamos.

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

10. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☐ Sí
☒ No

11. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionadas las unas con las otras?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

- Porque tienen mucho en común y se puede aprovechar,
 sería más fácil aprender relacionando

Ilustración 23. Ejemplo de encuesta final I- Grupo de control

GRUPO: 4ºESO B

SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

1. ¿Te ha gustado realizar estas actividades?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Porque compartimos varias ideas entre los compañeros y llegamos a una conclusión.

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Todo en general, no ha habido una cosa que sobresalte.

3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

tener que grabarnos, ya que podemos decir algo inapropiado y queda grabado.

4. Propuestas de mejora: ¿Qué cambiarías o qué añadirías?

No tener que grabarnos y hacerlo en grupos de 3, ya que en mi opinión se trabaja mejor.

SOBRE LA REFLEXIÓN DE LAS LENGUAS

5. ¿Qué has aprendido realizando estas actividades?

A respetar y escuchar las ideas de los demás.

6. ¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son la(s) lengua(s) que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

8. ¿Qué peculiaridades crees que tiene(n)?

Que las semejanzas de todos los idiomas
son bastantes parecidas.

9. ¿Has llegado a alguna conclusión?

No. Solo que se parecen muchos todos
los idiomas que hablamos.

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

10. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☒ Sí
☐ No

11. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionadas las unas con las otras?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Porque si es posible ya que en sintaxis, literatura
se trabaja lo mismo pero en mi opinión, se
debe dar separado como toda la vida.

Ilustración 24. Ejemplo de encuesta final II- Grupo de control

GRUPO: 4ºESO A

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☒ Sí
☐ No

2. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionadas las unas con las otras?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Porque hay muchas cosas que se parecen entre una lengua y otra.

SOBRE LA EXPERIENCIA CON LA TRADUCCIÓN

3. ¿Crees que te ha servido para algo la actividad de traducción?

- ☒ Sí
☐ No

¿Para qué?

Para dar cuenta de las diferencias y semejanzas que hay entre un idioma y otro.

4. ¿Te ha gustado realizar estas actividades en torno a la traducción?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

He aumentado algo de vocabulario.

5. Propuestas de mejora: ¿Qué cambiarías? ¿Qué añadirías?

Nada. Hacerlo con más idiomas.

SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

6. ¿Crees que ha sido útil realizar alguna actividad acerca de la composición y la derivación antes de comenzar con las actividades en torno a la traducción?

- ☒ Sí
☐ No

7. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todas las actividades realizadas?

Escribir el cuento.

8. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de todas las actividades realizadas?

Sacar las diferencias y semejanzas.

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

9. ¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son la(s) lengua(s) que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

10. ¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?

- ☒ Sí
☐ No

11. ¿Qué peculiaridades tiene(n)?

En parte se parecen y en parte no.

12. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Las lenguas se parecen en alguna parte entre ellas y en otras no tienen nada que ver.

Ilustración 25. Ejemplo de encuesta final III- Grupo experimental

GRUPO: 4ºESO A

SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y SOBRE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. ¿Crees que las lenguas se deben aprender cada una por separado, es decir, de un modo aislado?

- ☒ Sí
☐ No

2. ¿Crees que es posible enseñar y aprender las lenguas en un modo integrado, es decir, crees que es posible enseñar y aprender las lenguas conjuntamente, relacionadas las unas con las otras?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Porque todas tienen alguna semejanza

SOBRE LA EXPERIENCIA CON LA TRADUCCIÓN

3. ¿Crees que te ha servido para algo la actividad de traducción?

- ☒ Sí
☐ No

¿Para qué?

Para ver las diferencias y semejanzas entre las lenguas

4. ¿Te ha gustado realizar estas actividades en torno a la traducción?

- ☒ Sí
☐ No

¿Por qué?

Porque hemos aprendido cosas distintas

5. Propuestas de mejora: ¿Qué cambiarías? ¿Qué añadirías?

No cambiaría nada

SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

6. ¿Crees que ha sido útil realizar alguna actividad acerca de la composición y la derivación antes de comenzar con las actividades en torno a la traducción?

☒ Sí
☐ No

7. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todas las actividades realizadas?

la traducción

8. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de todas las actividades realizadas?

Buscar las diferencias

LA REFLEXIÓN SOBRE LAS LENGUAS

9. ¿Estas actividades te han servido para darte cuenta de cómo son la(s) lengua(s) que hablas y conoces?

☒ Sí
☐ No

10. ¿Te has dado cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen las lenguas que hablas y conoces?

☒ Sí
☐ No

11. ¿Qué peculiaridades tiene(n)?

Que son bastante parecidas

12. ¿Has llegado a alguna conclusión?

Son muy diferentes y parecidas a la vez

Ilustración 26. Ejemplo de encuesta final IV- Grupo experimental